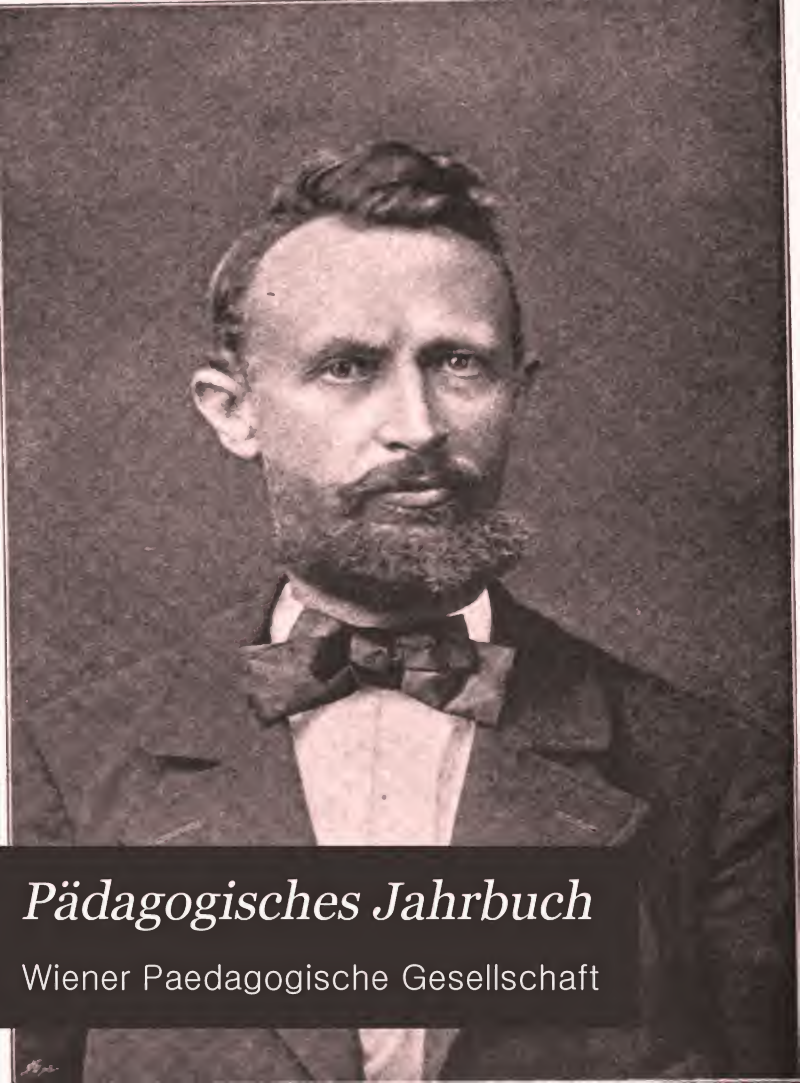


Pädagogisches Jahrbuch

Wiener Paedagogische Gesellschaft

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

3 Aug. 1896

L31
.P45
1892-93

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

M. Binstorfer.

W. 1896

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1892.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER FÜNFZEHNTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON FERDINAND FRANK.

WIEN 1893.

MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG

(JULIUS KLINKHARDT & CO.)

I. KOHLMARKT.

VI. 1886
EducP 206.8

HARVARD COLLEGE
AUG 3 1896
LIBRARY.

Subscription Fund.
(1892 - 5)

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Vorwort.

Der hiemit in die Öffentlichkeit tretende XV. Band der pädagogiſchen Jahrbücher will, wie die früheren Publicationen der Wiener pädagogiſchen Geſellſchaft einerſeits einen Einblick gewähren in die Arbeiten dieſes Vereines im abgelaufenen Vereinsjahre, anderſeits einen Überblick bieten über die wichtigſten Momente der Entwicklung des heimiſchen Bildungsweſens.

Die Gliederung des Inhaltes iſt dieſelbe geblieben wie im XIV. Bande; im erſten Theile des Jahrbuches befinden ſich acht Vorträge, daran anſchlieſsend im II. Theile drei umfangreiche Referate und der Anhang. Unter den Vorträgen befindet ſich auch die treffliche Rede auf Comenius, welche in der allgemeinen Comenius-Feier der Lehrer Wiens von dem Vereinsmitgliede Dr. Em. Hannak vorgetragen und über Erſuchen des Ausſchuſſes in zuvorkommender Weiſe für den Abdruck im Jahrbuche zur Verfügung geſtellt wurde.

Obwohl das abgelaufene Jahr im Zeichen des Comenius ſtand, erſcheint an der Spitze der Vorträge doch die Feſtrede zur Jubiläumsfeier des I. allgemeinen öſterreichiſchen Lehrertages. Mag dieſer Gegenſtand auch ſcheinbar mehr locales Intereſſe haben, er verdient, an dieſe Stelle geſetzt zu werden, denn der I. allgemeine öſterreichiſche Lehrertag iſt unſtreitig ein wichtiger Markſtein in der Schulgeſchichte Öſterreichs, und gerade in den gegenwärtigen Tagen thut es dringend noth, an jene Zeit der Begeiſterung und des mit hohen Erfolgen gekrönten Strebens zu erinnern. Zudem entſpricht dieſe Veranſtaltung dem Dankgefühle des Plenums der Wiener

pädagogiſchen Geſellſchaft, welche die Vierteljahrhundertfeier jenes Ereigniſſes mit der Auszeichnung verdienter Schulmänner verband, deren Bildniſſe dem Jahrbuche auch äuſserlich zur Zierde gereichen werden.

Die im vorjährigen Bande angezeigte Doppel-Redaction ſollte den friedlichen und naturgemäſsen Übergang der Schriftleitung in neue und wie bisher vertrauenswürdige Hände vorbereiten, und es erſcheint nun dieſer auf die Intentionen des früheren Redacteurs zurückführende Redactionswechſel mit dem vorliegenden Bande vollends durchgeführt.

Abermals fühlt ſich der Ausſchuſs verpflichtet, dem hohen niederöſterreichiſchen Landtage, ſowie dem wohllöblichen Gemeinderathe der Groſs-Commune Wien für die zur Herausgabe des Jahrbuches bewilligten Subventionen auf das wärmſte zu danken.

Die Wiener pädagogiſche Geſellſchaft wird nicht vergebens die Hoffnung hegen, daſs auch ihrem diesjährigen Wirken die Anerkennung ernſten, unermüdlichen Strebens zutheil werde, und daſs dem neuen Jahrbuche die wohlwollende Beurtheilung von Seite der Fachpreſſe und die freundliche Beachtung in den Kreiſen der werten Fachgenoſſen und Intereſſenten geſichert bleibe.

Wien, im November 1892.

Für die Redaction:

F. Frank.

Für den Ausſchuſs der „Wiener pädagogiſchen Geſellſchaft“:

M. Zens.

Inhalt

des fünfzehnten Bandes des Pädagogischen Jahrbuches.

Seite

Vorwort III

Übersicht der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1892 VI

Vorträge.

I. Festrede zur Jubiläumsfeier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages. Von *M. Zens* 1

II. Über Amos Comenius. Von Dr. *E. Hannak* 26

III. Rede zur Pestalozzifeier. Von *Ed. Siegert* 47

IV. Über den Einfluss der experimentellen Psychologie auf die Erziehung. Von Dr. *E. Hannak* 59

V. Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung. Von *Ferd. Frank* 75

VI. Über Charakterbildung und deren Pflege in der Volks- und Bürgerschule. Von *V. Zwilling* 99

VII. Die Pflege des Rechtsgefühles durch die Erziehung. Von *J. Dichler* . . . 116

VIII. Was ist in Bezug auf das Freihandzeichnen an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen zu fordern? Von *F. Steigl* 131

Referate.

I. Über die Monatsschrift „Pädagogium“ von Dr. Fr. Dittes. Von *F. Frank.* 148

II. Über die deutsche Sprachschule von Stein, Weiner und Wrany, neubearb. von M. Binstorfer. Von *E. Rybiczka* 162

III. Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts von H. Trunk. Von *F. Buchneder* 169

Anhang.

I. Schulchronik (1891—92). Von *Ferdinand Frank* 173

II. Thesen zu pädagogischen Themen. Gesammelt von *Ferd. Frank* 199

III. Das pädagogische Vereinswesen in Österreich. Von *Ferd. Frank* . . . 216

ÜBERSICHT

der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1892.*)

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

Beiträge zur vergleichenden Psychologie. I, 1—15; II, 28—43. *Th. Eckardt.*
Eine neue Seelenlehre. XIV, 22—53. Dr. *F. M. Wendt.*
Über den Einfluss der experimentellen Psychologie auf die Erziehung. XV, 59—75. Dr. *E. Hannak.*
Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung. XV, 75—98. *Ferd. Frank.*
Gedanken zur Prüfung der Fähigkeiten eines Kindes. II, 77—92. Dr. *H. Friedländer.*
Anleitung der Mädchen zum Denken. VI, 25—39. Dr. *F. M. Wendt.*
Die Concentration des Unterrichtes und die concentrische Methode. I, 34—50. *J. Waworzyk.*
Die concentrische Methode an der Bürgerschule im Lichte der Schulpraxis. XII, 55—62. *D. Simon.*
Begriff und Aufgabe der Erziehung. II, 118—136. *K. Huber.*
Die Schulerziehung in ihrem Verhältnisse zur Psychologie. XI, 11—24. *Ed. Siegert.*
Über formale Bildung. X, 21—36. *Eduard Siegert.*
Über die praktische Richtung des Unterrichtes. VIII, 42—50. *Victor Pilecka.*
Der Unterricht im Nichtswissen. III, 66—79. *U. Bosshardt.*
Über Gemüthsbildung. VII, 12—32. VIII, 1—17. Dr. *Emanuel Hannak.*
Über Charakterbildung XV, 99—116. *Vict. Zwilling.*
Pflege und Verwertung der Phantasie beim Unterrichte. IX, 28—37. *D. Simon.*
Die Aufmerksamkeit. I, 61—68. Dr. *A. Winkler.*
Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft als Unterrichtsgegenstand. X, 37—61. *Ludwig Fleischner.*
Die Pflege des Rechtsgefühles. XV, 116—132. *J. Dichler.*
Die Feier von Gedenktagen in ihrer pädagogischen Bedeutung. I, 95—104. *S. Heller.*
Räthsel und Sprichwort in Schule und Haus II, 93—102. *Victor Pilecka.*
Volksschriftthum und Pädagogik. IV, 21—31. *A. Kohn.*
Ein wichtiges Capitel der Schulerziehung: der Gehorsam. VII, 33—48. *Aug. Hofer.*
Über die Erziehung zum Gehorsam und ihre Grenzen. XII, 70—84. *F. Mohaupt.*
Die körperliche Züchtigung. IV, 32—52. *St. Zajic.*
Wie ist die Jugend für das politische Leben vorzubereiten? V, 73—93. *Alois Bruhns.*
Die Kunst als Erzieherin. III, 80—93. *Paul Pape.*
Die Arbeit als Erziehungsmittel. IV, 115—122. *Paul Hübner.*
Der moderne Mädchenunterricht. IV, 53—63. *Adalbert Hein.*
Die Bildung des weiblichen Charakters. XI, 25—35. Dr. *F. M. Wendt.*
Über Mädchenbildung. XIV, 60—80. *Victor Pilecka.*
Frauenberuf und Frauenbildung. Von J. Reuper. IV, 122—125. *Charlotte Goldhammer.*

*) Der Jahresbericht ist durch J bezeichnet, der einzelne Band des Jahrbuches durch die römische Ziffer; auch ist die Seitenzahl angemerkt.

Schule und Elternhaus. J, 10—13. Dr. *A. Winkler.*
Über Schulhygiene. XI, 49—63. Dr. *E. Hannak.*
Heilpädagogische Bestrebungen. (Blinde und geistig abnorme Kinder.) XII, 85—99. *S. Heller.*
Über Kinderspiele. I, 24—33. *Victor Pilecka.*
Über Jugendlectüre. J, 19-24. *S. Heller.*
Ideen und Vorschläge zur Organisierung und Verwaltung von Schülerbibliotheken. I, 69—80. *Karl Huber.*
Über die moderne Natur- und Weltanschauung im Verhältnis zur Pädagogik. IV, 11—20. *Karl Höfler.*
Die nächsten Aufgaben der Pädagogik mit Rücksicht auf die speculativen Naturwissenschaften. II, 44—67. *Karl Peul.*
Aufgaben und Correcturen. IX, 38—43. *Franz Steigl.*
Durch welche Mittel kann man das Lehrpersonale an Volksschulen anregen? III, 112—118. *M. Zens.*
Vom Übergang aus der Volksschule in die Mittelschule. XIII, 43—74. *M. Zens.*

II. Zur speciellen Pädagogik.

Der Sprachunterricht als Erziehungsmittel. J, 13—18. *V. Pilecka.*
Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung in der Vergangenheit und Gegenwart. XIV, 81—100. *Fr. Stsobl.*
Der Anschauungsunterricht. VI, 40—48. *Eduard Jordan.*
Der Anschauungsunterricht. VI, 49—61. *Adalbert Mayer.*
Über den Unterricht in der Sprachlehre. VIII, 51—54. *August Janotta.*
Theorie und Praxis im Grammatikunterrichte. X, 62—83. *M. Binstorfer.*
Eine Reform der deutschen Satzlehre. Erster Theil, X, 139—188. Zweiter Theil, XI, 88—104. Dritter Theil, XIII, 29—42. *M. Zens.*
Satzeintheilung und Satzgliederung. XIII, 75—92. *M. Zens.*
Die Methode des Rechtschreibunterrichtes. IV, 64—100. *Johann Wawrzyk.*
Über Stimme und Sprache. XIV, 125—131. Dr. *Karl Schwarz.*
Die Freischreibübungen im Verhältnis zu den übrigen Disciplinen in der Volksschule. J, 29—35. *Ph. Brunner.*
Unser Stilunterricht. V, 94—101. *M. Neumann.*
Deutsche Sprichwörter. III, 22—44. *Heinrich Deinhardt.*
Nur deutsch, oder auch französisch? II, 137—151. Dr. *Emil Sniegon.*
Über den Stoff und die Methode des heimatkundlichen Unterrichtes. V, 102—112. *V. Pilecka.*
Über die zunächst nothwendige Thätigkeit der österreichischen Volksschullehrer auf dem Gebiete des heimatkundlichen Unterrichtes. VII, 61—75. *F. Buchneder.*
Der geographische Unterricht. VIII, 68—82. *Joh. Georg Rothaug.*
Methodik der astronomischen Geographie an Volks- und Bürgerschulen. II, 103—117. Dr. *A. J. Pick.*
Pro domo. VII, 49—54. Dr. *A. J. Pick.*
Der Foucaultsche Pendelversuch im Unterricht. X, 84—94. Dr *A. J. Pick.*
Bedeutung der hypsometrischen Karten für den geographischen Unterricht. VII, 55—60. *Rudolf Walsch.*
Über die methodische Bedeutung der Reliefkarte und deren Verwendung in der Volksschule. I, 182—184. *Marie Komorzynski.*
Die Plastik im Dienste des geographischen Unterrichtes. IV, 101—106. *J. Thetter.*
Einheitliche Zeitzählung. XIV, 101—118. *M. Zens.*
Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. J, 50—54. *Heinrich Deinhardt.*
Der Geschichtsunterricht, ein Mittel zur sittlichen Bildung der Jugend. XII, 42—54. *J. Kraft.*
Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichtes an Bürgerschulen. XIII, 93—103. *V. Zwilling.*
Wie können die Schüler in die Kenntnis der vaterländischen Verfassung eingeführt werden? VI, 62—72 *D. Simon.*
Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes. X, 111—121. *Franz Zoder.*
Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule. IX, 53—61. *Eduard Rybiczka.*

Über die Beschaffung frischer Pflanzen für den botanischen Unterricht. IX, 62—74. Dr. *Karl Rothe.*
Über Anschauungsmittel bei der Behandlung der Insecten. XIV, 132—140. *Victor Trautzl.*
Über Anschaulichkeit im Physikunterrichte. XI, 105—114. *Franz Schindler.*
Über die Stoffanordnung im physikalischen Unterrichte der Bürgerschule. XIII, 110—120. *Emil Hain.*
Über praktische Concentration in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsdisciplinen. XIV, 141—148. *Ludwig Müllner.*
Über Rechenunterricht. IV, 107—114. Dr. *A. J. Pick.*
Über eine neue Art, geometrische Körper, resp. Krystallformen darzustellen. VII, 76—82. *Rudolf Hofer.*
Neue Sätze und die dazu gehörigen Anschauungsmittel für die Inhaltsberechnung einiger Polyeder. XIV, 149—153. *F. J. Jünger.*
Über elementaren Zeichenunterricht. III, 119—126. *Franz Jünger.*
Die Ziele des modernen Volksschul-Zeichenunterrichtes. VI, 73—82. *Franz Steigl.*
Zur Praxis der Linien- und Flächentheilung im elementaren Schulzeichenunterrichte. XI, 76—87. *F. Steigl.*
Über das Freihandzeichnen an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. XV, 132 bis 148. *F. Steigl.*
Nur eine Schreib- und Druckschrift. VI, 83—97. *Karl Huber.* (Als Broschüre erschienen.)
Über den pädagogischen Wert der Gabelsbergerschen Geschwindschrift in unseren Bürgerschulen. I, 105—111. *D. Simon.*
Die Phonographie von Karl Faulmann. I, 179—181. *Emanuel Bayr.*
Die darstellenden Arbeiten in der Volksschule. II, 152—167. *Paul Hübner*
Über Schulwerkstätten VII, 83—93. *Alois Bruhns.*
Das Turnen in der Volksschule. Im Hinblick auf die Herabsetzung der Präsenzdienstzeit des Militärs. VI, 97—107 *Emanuel Fitzga.*
Über Conservierung der Lehrmittel. IV, 78—103. *Julius Hofer.*

III. Lehr- und Lernmittel (Recensionen).

Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik, herausgegeben von Dr. Fr. Dittes und Dr. Em. Hannak. XIII, 131—137. *F. Buchneder.*
Moses oder Darwin? Eine Schulfrage von Dr. A. Dodel-Port XIII, 137—138. F. Strobl.
Joh. Jg. von Felbiger und seine Schulreform. Von Dr. Volkmer. XIII, 139—141. *R. Aufreiter.*
Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. IX, 50—52. *Ed. Jordan.*
Kindergartenbeschäftigungsmittel. I, 172—177. *F. Jäger.*
Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst. VIII, 55—67. *August Hofer.*
Über die Sprachschule von Stein, Weiner und Wrany. Neubearbeitet von M. Binstorfer. XV, 162—169. Von *E. Rybiczka.*
Weiss, Bilderatlas der Sternenwelt. XI, 115—118. Dr. *A. J. Pick.*
Dr. Hermann Pick's neues Tellurium. I, 163—167. Dr. *A. J. Pick.*
Letoschek's Universal-Tellurium. VIII, 83—88. *M. Zens.*
Horizont, Apparat zur Darstellung der scheinbaren Bewegungen. XIII, 104—109. Dr. *A. J. Pick.*
Dr. E. Müller, Ethnographischer Bilderatlas für Bürgerschulen. X, 95—110. *M. Zens.*
R. Walsch, Hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich. XIV, 119—124. *M. Neumann.*
Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes von H. Trunk. XV, 169—173. *F. Buchneder.*
Karl Penl, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichtes. V, 113—117. Dr. *A. J. Pick.*
Joh. Max. Hinterwaldner, Wegweiser für Naturaliensammler. XIII, 142—145. *J. Ludwig.*
Zwei neue krystallographische Anschauungsmittel. II, 168—177. *A. Kocourek.*
Th. Eckardt, Die Physik in Bildern. V, 121—126. *Josef Schuberth.*
Ein neues physikalisches Lehrmittel. III, 127—129. *Rudolf Hofer.*
Durchschnittsmodelle zur Demonstration der statisch-dynamischen Verhältnisse auf der schiefen Ebene und der Bewegung des Pendels. V, 117—121. *Rudolf Hofer.*
Lucas Lavtar, Der metrische Scheiben-Rechenapparat. XIII, 121—124. *Adolf Fischer.*

Dr. A. T. Karpf, Apparat für die vier Grundrechnungsarten. XIII, 125—126. *D. Simon.*
Gustav Trupka, Rechenstreifen und Rechentäfelchen. XIII, 127—130. *E. Rybiczka.*
Elementarzeichenschule von Jos. Eichler. IV, 127—130. *Ludwig Müllner.*
Karl Lang, Methodenbuch für den Elementarunterricht in der Perspective; das Drahtmodell. IV, 130 - 132. M. Scherz.
Über ein neues Lehrmittel für den Unterricht im perspectivischen Zeichnen XII, 63—69. Rud. Hofer.
F. Steigl, Wandtabellen für den Zeichenunterricht. IX, 75—77. *G. Türmer.*
Ausserdem mehrere kleinere Referate.

IV. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

Über Schulenorganisation. II, 1—17. *Heinrich Deinhardt.*
Über Amos Comenius. XV, 26—47. Dr. *Em. Hannak.*
16 Reden zur Pestalozzifeier. J, 24—26; I, 16—23; II, 68—76. *Heinrich Deinhardt,* III, 58—65; VIII, 18—23; XI, 1—10. *S. Heller.* IV, 1—10. *A. Bruhns.* V, 33—39; VII, 1—11; IX, 12—27; XIV, 6—21. Dr. *A. J. Pick.* VI, 15—24. Dr. *A. Winkler* X, 1—20. Dr. *Friedrich Dittes.* XII, 28—41; XV, 47—59. *Ed. Siegert.* XIII, 1—15. Dr. *Em. Haunak.*
Zur Würdigung Fröbels. J, 36—45. *Albert Fischer.*
Friedrich Fröbel und die Pädagogik des XIX. Jahrhunderts. V, 40—52. *Philipp Brunner.*
Die Milde-Feier. J, 55—72; (Festrede zur Mildefeier. J. 59—63. Dr. *Friedrich Dittes;* Epilog hierzu. J,63—65. *S. Heller.*) *M. Zens.*
Zur Milde-Feier. J, 46—47. *J. Jelem.*
Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik. I, 81—94. *Heinrich Deinhardt.*
Schulz von Strassnitzki. Eine Skizze seines Lebens und pädagogischen Wirkens. (Mit einem Bildnis.) I, 112—160. *Karl Huber.*
Zur Erinnerung an Diesterweg. II, 18—27. *A. Chr. Jessen.*
Rede zur Diesterwegfeier. XIV, 1—5. *Aug. Janotta.*
Rede zur Deinhardtfeier. (Mit einem Bildnis.) III, 1—21. Dr. *Karl Julius Schröer.*
Rousseau und das französische Schul- und Erziehungswesen. III, 45—57. Dr. *Bernhard Heinzig.*
Rousseau's pädagogische Ideale und unsere pädagogische Praxis. I, 51—60. Dr. *Friedrich Dittes.*
Dr. Friedrich Dittes. (Mit einem Bildnis.) V, 1—32. *M. Zens.*
Der Humanist Äneas Sylvius als pädagogischer Schriftsteller. IX, 1—11. Dr. *Emanuel Hannak.*
Johann Ignaz Melchior von Felbiger. XI, 64—75. *A. Janotta.*
Bilder aus der österreichischen Schulgeschichte längst vergangener Zeit. XII, 15—27. *F. Tomberger.*
K. F. W. Wander, Lebensbild eines deutschen Lehrers. XIII, 16—28. *A. Chr. Jessen.*

V. Zur Charakterisierung des gegenwärtigen Schulwesens.

(Zeitgeschichtliches.)

Das österreichische Volksschulwesen unter Kaiser Franz Josef I. XII, 1—14. Dr. *E. Hannak.*
Die österreichischen Lehrertage und ihre Erfolge. V, 53—72. *Franz Tomberger.*
Jubiläumsrede zur Feier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages. XV, 1—26. (Mit Bildnis.) *M. Zens.*
Trägt die Neuschule zur sittlichen Verwilderung des Volkes bei? III, 94—111. *Alois Bruhns.*
Mens sana in corpore sano. In zeitgemässer Anwendung auf Lehrerarbeit und Lehrergehalt. VIII, 24—41. *M. Zens.* (Vom Vereine als Broschüre herausgegeben.)
Über Fortbildung der Lehrer im allgemeinen und das Wiener Pädagogium im besonderen. VII, 1—14. Dr. *Emanuel Hannak.*
Das Jubiläum eines pädagogischen Fachblattes. XIV, 54—59. *M. Zens.*
Über das „Pädagogium", pädagogische Monatsschrift, herausgegeben von Dr. Friedrich Dittes. XV, 148—162. *Ferd. Frank.*

Über den Abschluss der Schulgesetzgebung im heutigen Frankreich. XIII, 146—152. Dr. *Fr. Dittes.*

Die Hauptrichtungen des Schulzeichenunterrichtes in Deutschland. VIII, 89—103. *F. Steigl.*

Die Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben in der Gegenwart. X, 122 bis 138. *Alois Bruhns.*

Die Kinder der Armen. VII, 94—106. *Ph. Brunner.*

14 Abhandlungen über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn. I—X, XII und XIII. *M. Zens;* XIV und XV. *Ferd. Frank.*

Die pädagogische Presse in Österreich, Deutschland und der Schweiz. I, 257—298. *Karl Huber.*

Pädagogische Zeitschriften. II, 215—244. *Von verschiedenen Autoren.*

Die deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Österreichs. V, 129—149. *Alois Bruhns.* VII, 107—129; VIII, 171—194; X, 189—211. *Karl Huber.*

Thesen zu ca 500 pädagogischen Themen. (Als Ergebnis der Berathungen in amtl Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.) III—X, XII—XIV. *M. Zens.* XV. *Ferd. Frank*

Schulstatistik. VI, 108—120. *M. Zens.*

Schulchronik. VIII, 104—128; IX, 104—129. *M. Zens.* XIV, 154—178; XV. 173—198. *Ferd. Frank.*

Redaction des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher von 1878 bis incl. 1887, dann 1889 und 1890 von **M. Zens,** 1888 von **K. Huber,** 1891 von **M. Zens** und **Ferd. Frank,** 1892 von **Ferd. Frank.**

Stimmen der Fachpresse.

Pädagogisches Jahrbuch 1889 (XII. Band).

„Der uns vorliegende 12. Band .... reiht sich würdig seinen Vorgängern an — Auch dieser Band legt Zeugnis ab von vielseitiger Thätigkeit, ernstem Streben und gründlichem Wissen. Was ausserdem bei der Lectüre wohlthuend wirkt, ist das Hochschätzen der Fahne der viel verlästerten „Neuschule" und die Offenheit bei der Aufdeckung von Mängeln und Irrthümern. Nach der Ansicht des Referenten verdient das Jahrbuch auch seitens der Mittelschule alle Beachtung."

Zeitschrift für die österr. Gymnasien, Jahrg. 1892, No. 2.

Pädagogisches Jahrbuch 1890 (XIII. Band).

„Die Pädagog. Gesellschaft hat sich durch ihre Jahrbücher im In- und Auslande zu Ansehen und Geltung zu bringen verstanden, und auch der vorliegende XIII. Band erhält sich auf der Höhe seiner Vorgänger."

Österreichischer Schulbote, 41. Jahrg., No. 6.

„Das Werk verdient die wärmste Empfehlung. Es legt Zeugnis ab von dem unermüdlichen Arbeiten und Streben unserer Collegen in Österreich-Ungarn. ... Das Werk verdient für Lesezirkel und Lehrerbibliotheken angeschafft zu werden."

Rheinische Blätter f. E. u. U., 66. Jahrg., Heft 1.

Pädagogisches Jahrbuch 1891 (XIV. Band).

„Zu den Büchern, deren Erscheinen bereits erwartet und freudigst begrüsst wird, gehören die „Jahrbücher" der Wiener päd. Gesellschaft. Ehrend für den Verein, von dessen bedeutsamer Entwicklung sie ein erfreulich Bild entrollen, ehrend für die Herausgeber, von deren unermüdlichem Fleisse sie ein beredtes Zeugnis geben, sind sie jedem Schulmanne unentbehrlich, der ein getreues Bild von der Gesammtthätigkeit des österreichischen Schulwesens gewinnen will. Nicht in zweiter Linie ist es die Gediegenheit der veröffentlichten Vorträge, die Verlässlichkeit der gemachten Angaben, durch welche sich die Jahrbücher einen der ersten Plätze auf dem pädagogischen Büchermarkte errungen. Diese uneingeschränkte Anerkennung zollen wir auch dem vorliegenden Band.... Wir empfehlen nicht allein diesen vorliegenden Band, sondern auch gleichzeitig wiederum die Vorgänger dieses Jahrbuches aufs wärmste und können nur wünschen, dass dieselben nicht nur für Vereins-, Bezirks- und Locallehrerbibliotheken, sondern auch für die Handbücherei des Lehrers angeschafft würden."

Freie Schulzeitung (Reichenberg), 17. Jahrg., No. 44.

„Besonderes Interesse weckt der Aufsatz von Dr. F. M. Wendt: „Eine neue Seelenlehre“ .... Im Anfang wird zunächst alles, was auf pädag. Gebiete während des abgelaufenen Jahres von Interesse war, kurz und übersichtlich vorgeführt; das ergibt eine interessante „Schulchronik“.... Wir empfehlen das Jahrbuch wie seine Vorgänger als anregende Lectüre.“

Lit. Beilage zur Päd. Zeitung 1892 Nr. 11.

„Der vorliegende XIV. Band zeigt, in welcher Weise die „Wiener päd. Gesellschaft“ bemüht ist, ihre Thätigkeit auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichtes zu einer möglichst fruchtbringenden zu gestalten.“

Rheinische Blätter f. E. u. U., 66. Jahrg., VI. Heft.

„Über das in den letzten zwei Jahrbüchern Gebotene kann man sich nur höchst anerkennend äussern .... Im Interesse des löblichen Unternehmens wünschen wir, dass die Jahrbücher in keiner Bezirkslehrerbibliothek fehlen und dass, wo die Mittel es erlauben, dieselben auch in die Lehrerbibliothek, namentlich an mehrclassigen Schulen eingestellt werden. Und sollten sich dieselben in der Privatbibliothek des einen oder andern Collegen ein Plätzchen ergattern, so ist es sicher kein Unglück Wir Lehrer brauchen doch beständige Anregung, ‚frische Nahrung, neues Blut‘.“

Zeitschrift des oberöst. Lehrervereines, XIV. Jahrg., Nr. 36.

„Der 14. Band der päd. Jahrbücher, zu deren Herausgabe sich die Wiener päd. Gesellschaft der Unterstützung des niederösterr. Landtages und des Gemeinderathes Wien erfreut, enthält eine Reihe sehr interessanter Vorträge und Abhandlungen .... Das Jahrbuch verdient wegen seines allgemeinen und seines mehr historischen Theiles wegen auch ausserhalb Österreichs die Beachtung von Lehrerkreisen.

Schweizer Lehrerzeitung 1892 Nr. 11.

I.

Festrede zur Jubiläumsfeier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages,

gesprochen am 11. Juni 1892 von M. Zens.

Geehrte Versammlung! Der heutige Tag ist ein weihevoller, — weihevoll, weil er die Erinnerung an eine grosse Epoche der österreichischen Schulentwickelung wachruft, — weihevoll, weil er uns an die Pflichten und Aufgaben der Gegenwart mahnt, — weihevoll, weil durch ihn unser Blick auf jene Männer gerichtet wird, die vor uns und für uns gekämpft und gestritten haben.

Und darum muss in der Feier, die wir heute zum Andenken an den I. allgemeinen österreichischen Lehrertag begehen, ein Segen liegen, dessen jeder theilhaftig wird, der im rechten Sinne und Geiste an dieser Feier Antheil nimmt.

Ich halte dafür, dass nichts so sehr geeignet ist, uns darzulegen, wie es vor 25 Jahren gewesen und seit 25 Jahren geworden ist, — uns zu vergegenwärtigen, wie Dornröschen „Volksschule" aus seinem Zauberschlafe zu neuem Leben erwachte: als wenn wir den thatsächlichen Verlauf des 1. Lehrertages betrachten, um wenigstens einen Abglanz der ursprünglichen, gewaltigen Begeisterung aus jenen bedeutungsvollen Tagen in unsere Herzen zu zaubern.

Zwar kann ich hier nur auszugsweise die Worte wiedergeben, die vor 25 Jahren mit so anerkennenswertem Freimuthe gesprochen wurden,*) doch wird Ihre gestaltende Phantasie das Bild zu vervollständigen suchen, das ich mit nur geringen Hilfsmitteln Ihnen vorzeichnen kann.

Ich sehe von den gewiss nicht unwichtigen Vorarbeiten und von äusseren Nebenumständen vorläufig ab und bitte die geehrte Versammlung, sich im Geiste mit mir in den prachtvollen Redoutensaal der Hofburg versetzt zu denken. Es ist der 5. September 1867, 9 h vormittags.

*) Siehe den stenographischen Bericht von Prof. Max Schreiber. (Wien, 1867.)

Herr Director Köhler-Wien eröffnet als Alterspräsident die Sitzung und theilt die Beschlüsse der Vorversammlung mit, wonach der Obmann des Central-Comités, zugleich Präsident des Lehrervereins „Volksschule", als Vorsitzender in Vorschlag gebracht wird. Die Versammlung ertheilt dieser Wahl ihre Zustimmung. Der Präsident Franz Bobies begrüsst die Versammlung und lässt die übrigen Mitglieder des Bureaus bestätigen, u. z. als Vicepräsidenten die Herren: Dr. Friedrich Körner, Director der Handelsakademie in Pest, und Josef Hermann, Reallehrer und Reichstagsabgeordneten aus Warnsdorf, dann als Schriftführer die Herren: Karl Steiner, Georg Ernst, Michael Binstorfer, Franz Heidrich, Franz Gallistl, Karl Esselt, Ignaz Lutzmayer, Adalbert Winter.

Hierauf begrüsst der Bürgermeister Dr. Zelinka, mit stürmischem Bravo! empfangen, die Versammlung in einer kurzen, etwas reserviert gehaltenen Ansprache, indem er der Überzeugung Ausdruck verleiht, dass die Beschlüsse des Lehrertages dazu beitragen werden, die Idee der Zusammengehörigkeit aller Theile Österreichs auch in den Herzen der Jugend zu befestigen.

Nach einer feierlichen Ansprache des Präsidenten, worin derselbe die Erwartung ausspricht, dass die Berathungen in würdiger Weise stattfinden werden, wird in die Verhandlung eingegangen. Das Thema lautet: „Ist die Volksschule in Österreich das, was sie sein soll, und wenn nicht, auf welche Weise kann sie zweckentsprechend gestaltet werden?"

Als erster Redner erhält das Wort: Herr Gallistl aus Wien. Er beantwortet den 1. Theil der Frage folgendermassen: „Die Volksschule in Österreich ist nicht nur nicht das, was sie sein soll, sondern sie war auch nie das, was sie hätte sein sollen." Er begründet sein Votum in 12 Punkten, welche sich sämmtlich auf die kirchliche Bevormundung der Schule, dann auch auf die missliche materielle Stellung der Lehrer beziehen, und er erntet für seine nach den damaligen Zeitverhältnissen kühnen Worte den stürmischen Beifall der Versammlung.

Der Präsident beschränkt die Debatte auf den 1. Theil der Frage, und es spricht hierauf Herr Lederer aus Pest. Die österreichische Volksschule — führt er aus — ist zumeist eine Institution der grossen Kaiserin Maria Theresia, und sie mag den damaligen Anforderungen genügt haben; sie entspricht jedoch nicht dem Fortschritte der Pädagogik, welche jetzt auf anthropologischen Grundsätzen beruht. Es gab früher nicht einmal dem Namen nach eine Volksschule, sondern nur eine Trivial- oder Elementarschule; die jetzige Schule aber muss eine Bildungsanstalt für das ganze grosse Volk sein und nicht bloss eine Vorbereitungsanstalt für die, welche die Mittelschule

oder eine Handelsschule besuchen wollen. (Der Redner wird für seine schwungvollen Ausführungen mit grossem Beifall ausgezeichnet.)

Auf Antrag des Herrn Leidesdorf-Wien wird über den 1. Theil der Frage sofort abgestimmt und mit Einstimmigkeit beschlossen: „Die Volksschule kann in ihrer gegenwärtigen Einrichtung nicht das leisten, was sie leisten soll."

Zum 2. Theil der Frage spricht Herr Binstorfer aus Wien und begründet in geistreicher Rede, wiederholt von rauschendem Beifall begleitet, folgenden Antrag:

Die I. allgemeine österreichische Lehrerversammlung beschliesse, in Beantwortung der ersten Hauptfrage folgende Erklärung abzugeben:

Soll die österreichische Volksschule, die gegenwärtig nicht ist, was sie sein soll, sich wahrhaft heben, so ist unerlässliche Bedingung ein auf constitutionellem Wege zustande kommendes Schulgesetz, das die Freiheit der Schule und die Erfüllung der berechtigten Forderungen der Jetztzeit in Bezug auf die Schule durch Verwirklichung folgender Principien garantiert:

1. Die unmittelbare Beaufsichtigung der Volksschule werde intelligenten Volksschulmännern übertragen.

2. Der Lehrer sei als Person rechtlich geschützt durch gesetzliche Bestimmungen. Es sei also festgestellt, unter welchen Bedingungen ein Lehrer angestellt, unter welchen disciplinarisch gegen ihn vorgegangen, unter welchen er entlassen werden kann. Es sei die materielle Stellung des Lehrers geregelt durch Fixierung eines Minimalgehaltes, durch ein Avancements- und ein Pensionsgesetz.

3. Der Lehrer nehme durch gesetzlich geregelte Vertretung in officiellen Conferenzen an der Schulgesetzgebung theil.

4. Die Wahl der Methode und der Lehrmittel stehe dem Lehrer frei.

5. Die Schulpflichtigkeit bestehe vom 6. bis zum 14. Lebensjahre und werde das Jahrgangssystem mit dieser Dauer der Schulpflichtigkeit in Einklang gebracht.

Endlich beantragt Redner für die Übergangsperiode:

a) Die Lehrerbildungsanstalten werden den Forderungen der Zeit entsprechend reformiert.

b) Für die bereits angestellten Lehrer errichte man Fortbildungsschulen, wo die localen Verhältnisse sich dem günstig zeigen. Man ermögliche durch Verleihung von Stipendien an alle sich

darum bewerbenden Lehrer auf so lange, als sie sich dieser Begünstigung würdig erweisen, diesen den Besuch dieser Schulen."

Herr Dassenbacher, Mittelschullehrer aus Hollabrunn, verlangt eine grössere Antheilnahme des Volkes an der Entwickelung der Volksschule und beantragt daher, es müsse vor allem durch ein Reichsgesetz festgestellt werden: 1. dass die Volksschule ein Gemeindeinstitut sei (Rufe: Oho!), 2. dass dem Staate allein das Aufsichtsrecht über die Volksschule gebüre. — Redner fordert: „Nur solche Männer sind berufen, die unmittelbare oder mittelbare Aufsicht über die Volksschule zu führen, welche durch wissenschaftliche Bildung sowohl, als durch im Schulamte selbst bewiesene schulmännische Thätigkeit sich hervorgethan haben." Ferner: „Mit dem Lehramte darf kein anderes Amt cumuliert werden." Beide Forderungen werden von der Versammlung beifällig aufgenommen. Redner befürwortet dann noch die Errichtung von Bürgerschulen, will aber die Lehrzeit der gewöhnlichen Volksschule nicht über das 12. Jahr ausgedehnt wissen, weshalb ihm „Schluss!" zugerufen wird.

Herr Soucoup aus Wien spricht für die Schaffung zeitgemässer Lese- und Lehrbücher. „Dem Sclaven, wenn er das Feld bestellen soll, dem Thiere, wenn es Haus und Hof zu hüten hat, nimmt man die Ketten ab; der Lehrer aber, der den Geist des Menschen veredelt, darf sich hiebei nicht frei bewegen. Erhebt er sich, so stösst sein Haupt an das Schwert des Damokles; will er fortschreiten, da rauschen die Fesseln des Schulbuchzwanges ein erdrückendes: Veto!" — Redner meint, die Kinder sollten das Mechanische des Lesens und Schreibens schon vom Hause aus in die Schule mitbringen, — eine Meinung, die allgemeinem Widerspruch begegnet.

Herr Professor Kummer aus Wien spricht über das Verhältnis der Volksschule zur Mittelschule. Die Volksschule befinde sich in der unangenehmen Situation, zwei hochwichtigen Forderungen gerecht werden zu sollen; die soll einerseits für das Leben vorbereiten, andererseits für die Mittelschule. Man könne aber nicht zu gleicher Zeit zweien Herren dienen. Redner ist dafür, dass an die 3. Hauptschulclasse ein Vorbereitungsjahr für die Mittelschulen anschliesse, und dass sich die Mittelschullehrer ihr Material selbst zurecht legen sollen. Endlich verlangt er, dass die Volksschule mit derselben Disciplinargewalt ausgestattet werde wie die Mittelschule, und dass der Volksschullehrer am Ende eines jeden Jahres Zeugnisse auszustellen habe. (Redner erntet Beifall.)

Nach einem kurzen Respirium wird Schluss der Debatte ausgesprochen, da noch 17 Redner vorgemerkt sind.

Es erscheint Se. Exc., der Statthalter von Niederösterreich,

Graf Chorinski, und spricht folgende Worte: „Meine Herren! Ich beehre mich, die geehrte Versammlung im Namen der Regierung freundlichst zu begrüssen und Sie mit der aufrichtigen Versicherung herzlich willkommen zu heissen, dass die Regierung den Ergebnissen Ihrer Besprechungen und Berathungen mit voller Aufmerksamkeit zu folgen und mit Freuden dazu bereit sein wird, dieselben zur Erreichung des gemeinsam angestrebten Zieles verwerten zu können.“ — Die Worte des Statthalters erregten grossen Enthusiasmus.

Hierauf wird die Debatte fortgesetzt. Es spricht Herr Leidesdorf aus Wien unter lautem Beifall und stellt folgende Anträge:

1. Die Lehrerversammlung möge dem hiesigen Gemeinderathe in einer Adresse den Dank votieren, dass er sich mit Wärme der Sache der Volksbildung angenommen, dass er voranleuchtete allen Gemeinden und um Aufhebung des Concordates beim Reichsrathe zu petitionieren sich entschloss.

2. Die Lehrerversammlung möge eine Adresse an den Reichsrath richten, worin verlangt wird: die Emancipation der Schule von der Kirche, die Verbannung des confessionellen Religionsunterrichtes aus der Schule und die Organisation der Schule durch Erziehungsvereine.“

Von den Details seiner Rede sind noch zu erwähnen, dass er eine Reorganisation der Lehrerseminarien in dem Sinne wünscht, dass das Seminar ein Zweig der Universität werden soll, das Schulgeld sei aufzuheben, die Privatinstitute seien abzuschaffen, und als Organ der Erziehungsvereine solle eine periodische Zeitschrift unter dem Titel „Die Schule und das Haus“ gegründet werden.

Herr Wilhelm Ochs, Hauptschuldirector aus Verbö in Ungarn, spricht über den Religionsunterricht, der nicht direct und ausschliesslich von den weltlichen Lehrern ertheilt werden solle. Auch solle der Laieneinfluss auf die Schule nicht gänzlich zurückgewiesen werden, denn die Zahlung für einen Gegenstand berechtige auch zur Einflussnahme, und die Autonomie der Gemeinden dürfe nicht so weit beschränkt werden, dass die Gemeinden von der Einflussnahme auf die Schule ausgeschlossen werden.

Herr Director Götzl aus Wien bezeichnet es als eine Hauptaufgabe der Schule, das heranwachsende Geschlecht zu Duldsamkeit, zu Toleranz gegen Andersgläubige, Andersdenkende zu bilden und zu erziehen, und er beantragt, es möge ein Comité, aus 3 Mitgliedern bestehend — je 1 Katholik, Protestant und Israelite — über die Regelung der Verhältnisse an confessionell gemischten Schulen berathen und das Resultat dieser Berathung dem 2. österreichischen Lehrertage unterbreiten.

Herr Director Dziopinski aus Saybusch in Galizien wendet die Aufmerksamkeit der Versammlung auf die Frage, in welchem Zeitausmasse nebst den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen jene Sprachen gelehrt werden sollen, die in den betreffenden Provinzen gesprochen werden, da in solchen Ländern innerhalb der gesetzlichen Schulzeit die Erfüllung einer grösseren Aufgabe als anderswo gefordert werde.

Herr Director Köhler aus Wien, schon damals ein Schulveteran mit schneeweissem Haar, wirkte durch seine aphoristischen, pointiert hingeworfenen Bemerkungen zündend auf die Versammlung. Er erklärt, dass er 46 Jahre beim Schulfache sei und 3 Tage über die Augiaszustände unserer Volksschulen berichten könnte, er wolle aber nur einige Krebsschäden zur Besprechung bringen. Es handle sich um die richtige Auffassung der Begriffe: Zeit, Ort und um die Erkenntnis des wahren Wertes der Dinge. Die Volksschulen müssen fürs Leben wirken, und was die Stellung und die äussere Achtung der Volksschullehrer betreffe, so müsse vieles anders werden. Nachdem Redner wirkungsvoll Kaiser Josefs gedacht hatte, schloss er mit folgendem Aperçu: „Noch eins zum Schlusse! Wir könnten gewiss sehr viel für die Jugendbildung thun, wenn wir auch so ein Zündnadelgewehr erfänden, aber keinen Hinterlader, sondern da (auf die Stirne deutend) muss dieses Zündnadelgewehr zünden und zum Herzen treffen!“

Herr Braun aus Altofen fühlt sich davon unangenehm berührt, dass fortwährend ausgesprochen wird, die Volksschule sei nicht das, was sie sein soll; er sei 60 Jahre alt, habe 40 Dienstjahre und wünsche, dass man auf seinem Grabstein die Inschrift lese: „Hier ruht ein Biedermann, der 40 Jahre für die Jugend gearbeitet hat.“ Wenn die Volksschule nicht in Ordnung ist, sagt Redner, so sind grösstentheils die Eltern schuld daran; es müssen erst Väter und Mütter erzogen werden, diese müssen mit dem Lehrer Hand in Hand gehen. Auch fühle er sich verletzt durch die Äusserung, dass die Religion demoralisierend wirke — welcher Ausspruch in dieser Form nicht gethan wurde und Herrn Leidesdorf zu einer thatsächlichen Berichtigung veranlasst.

Herr Jakob Spitzer aus Wien ruft ganz Europa zum Zeugen dessen an, dass die Volksschule leistet, was sie leisten soll und was geleistet werden muss. Die Pariser Weltausstellung sei hiefür das sprechendste Zeugnis, denn die vom österreichischen Staatsministerium veranlasste Collectiv-Ausstellung sei daselbst mit 2 goldenen Medaillen bedacht worden. Der Lehrertag habe sich durch sein heutiges Votum ein Armutszeugnis ausgestellt. (Diese Äusserung erregt allgemeinen Unwillen.) Der Präsident fordert den Redner auf, das Wort „Armutszeugnis“ zurückzunehmen, worauf dieser kleinlaut die

Erklärung abgibt, dass er nur gesagt haben wolle, es gebe auch einzelne Volksschulen, welche das leisten, was sie leisten sollen.

Herr Heinrich Deinhardt aus Wien erwidert zunächst dem Vorredner, dass der Unterrichtserfolg der erzogene Mensch sei und dass dieser nicht ausgestellt werden könne. Ob die Schule gut war und gut ist, das beweisen die geschichtlichen Thaten. Er wendet sich dann der eigentlichen Frage zu, welche in die Frage der äusseren und in die der inneren Organisation zerfalle. — Deinhardts Rede war nicht lang, aber sie zeigte, dass er den vollständigen Überblick über das ganze Gewirre der aufgerollten Fragen besass und mit ordnender Hand einzugreifen verstand. Von den Details hebe ich hervor, dass er die eigentliche Schulzeit auf 7 Jahre u. z. vom 7.—14. Lebensjahre festgesetzt wissen wollte; auch stellt er zu dem Binstorfer'schen Antrage, dass die Methode frei sein solle, den Zusatzantrag, dass der Schulbücherzwang aufgehoben werde.

Herr Alexander Pape, Director aus Bielitz, entfesselt durch eine gelungene Improvisation wahre Beifallsstürme. Er wolle nur ein paar Arabesken zu dem bereits Gesprochenen zeichnen, sagte der Redner. Und er sprach zu Köhlers Zeit- und Ort-Begriff, berührte Brauns Missverständnis, indem er bemerkte, dass zwar niemand sagen könne, die Religion demoralisiere, dass es aber einen Religionsunterricht geben könne, welcher demoralisiert; ferner entgegnet er Spitzer, dass in dem Streben nach dem Besseren der beste Beweis liege von dem Ernst der Berathungen. „Wenn wir strenge gegen uns selbst sind," sagt Redner, „geben wir uns noch kein Armutszeugnis. Wir wollen es eben besser machen, dem Ideal uns nähern. Wenn die Volksschule das Gegentheil von dem sein wird, was sie jetzt ist, dann wird sie gebessert sein." Redner will nicht gegen das Zusammenwirken mit der Geistlichkeit sprechen, doch können die Lehrer kein Bündnis schliessen mit den Orthodoxen, welcher Religion immer sie seien. „Wer die Errungenschaften des 19. Jahrhunderts vermaledeit, kann den Lehrstand nicht benedeien"; die Lehrer werden wegen ihres heutigen Freimuths angefeindet werden, sie sollen aber lieber noch 40 Jahre in der Wüste wandern und ihrer Überzeugung treu bleiben, damit gerettet seien Ehre, Freiheit, Würde, Zukunft.

Herr Director Singer aus Prag spricht über die armselige Entlohnung des Lehrers und verlangt die Fixierung einer Maximalschülerzahl per Classe, dann zweckmässige Schulbauten.

Hierauf vertagt der Präsident die Debatte auf den nächsten Tag und ladet zugleich die Theilnehmer ein zu der anlässlich des Lehrertages stattfindenden Festliedertafel des Wiener Lehrersängerchors „Schubertbund".

Am 2. Tage spricht zunächst Herr Oberlehrer Kaltner aus Wien u. z. für die Stärkung des naturkundlichen Unterrichtes im Gegensatze zum Grammatik- und Religionsunterrichte, ferner für die Erweiterung der Volksschule auf wenigstens 6 Classen, — und er verlangt, dass kein Knabe ohne ordentliches Schulzeugnis in die Lehre aufgenommen werden dürfe. Redner beantragt das alljährliche Zusammentreten des Lehrertages und die Einsetzung eines ständigen Ausschusses; auch stellt er den Antrag, die nöthigen Schritte zu unternehmen, dass alle Lehrer das active und passive Wahlrecht erhalten. Redner erhält wiederholt lebhaften Beifall.

Herr Lutzmayer aus Wien begründet und beantragt, das hohe Ministerium zu ersuchen, dass das Turnen als obligater Gegenstand an den Schulen eingeführt werde. (Allgemeine Zustimmung.)

Herr Foges aus Prag spricht für die Zulassung einer Dispens vom Schulbesuche, wenn hiefür bestimmte Gründe vorgebracht werden können.

Herr Lederer aus Pest erklärt im Gegensatze zu Spitzer, dass sich der Lehrertag ein glänzendes Zeugnis durch den gestrigen Beschluss gegeben habe. Er erörtert dann ausführlich, dass die Volksschule 1. zeitgemäss, 2. culturgemäss und 3. naturgemäss sein müsse, und beantragt die Bildung eines Comités, welches einen Schulgesetzentwurf ausarbeiten und dem hohen Reichsrathe vorlegen solle. Die Schulmänner jenseits der Leitha würden dann diese Anträge benützen, um ihrerseits dem Landtage einen Entwurf zu unterbreiten. (Stürmischer Beifall.)

Herr Lähne, Institutsvorsteher aus Ödenburg, zieht erst eine Parallele zwischen der Thätigkeit der Gegenwart und der Thätigkeit Pestalozzis nach den Kriegsverwüstungen und erörtert dann, dass alles menschliche Streben und Wirken sich mit den 3 Factoren: Stoff, Kraft und Zeit beschäftige. Die Kraft des Volksbildners beruhe 1. auf der Begeisterung für die hohe Idee, 2. in der Methode. Im Praktischen und Technischen stehe die österreichische Volksschule jetzt schon höher als die Volksschule in Deutschland; in den geistbildenden Elementen aber laste ein Druck auf der Lehrerwelt, so dass die österreichische Schule hierin mit den Nachbarstaaten nicht gleichen Schritt halten konnte. In Deutschland gebe es keine Volksschule, die ihre Schüler vor dem 14. Jahre entlässt, auch die tägliche Unterrichtszeit solle vermehrt werden, es brauche nur die Nachstunden-Zeit in den Schulplan organisch eingefügt zu werden.

Herr Vicepräsident und Reichstagsabgeordneter Josef Hermann aus Warnsdorf bespricht seinen Gesetzentwurf über das Verhältnis der Schule zu der Kirche nach den Grundsätzen der Emancipation der ersteren von der letzteren. (Dieser Gesetzentwurf, den Hermann über

Auftrag des interconfessionellen Ausschusses des hohen Abgeordnetenhauses ausgearbeitet hatte, war an demselben Tage durch die Zeitungen veröffentlicht worden.) Redner verliest § 1 desselben: „Der Staat gewährleistet der Schule die zur Erreichung ihrer Zwecke nothwendige Selbständigkeit.“ (Stürmisches Bravo!)

Der selbständige Wirkungskreis der Schule sollte umfassen: erstens den Unterricht und die Erziehung mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, zweitens das methodische Verfahren, drittens die Wahl der Unterrichtsmittel, besonders der Schulbücher — mit Ausnahme des Religionsbuches, viertens die Schulzucht und Sittlichkeit der Schuljugend, fünftens die Beaufsichtigung der Lehrer durch Sach- und Fachkenner, endlich sechstens die Mitwirkung der Schule bei Schulangelegenheiten in der Gemeinde.

Redner beantragt, eine Resolution zu fassen, dass die Volksschule zur Erreichung ihrer Zwecke eine vollkommene Selbständigkeit nothwendig habe.

Ferner sei als zweites Princip festzuhalten, dass für jedes Kronland ein leitender Schulrath — also ein Landesschulrath — und in den politischen Bezirken ein Bezirksschulrath eingesetzt werde.

Endlich sei in den Gesetzesentwurf die Bestimmung aufgenommen, dass die Schule nicht Gemeindesache werden solle, dass aber der Gemeinde eine bestimmte Einfluss-Sphäre zugesprochen werde.

Nachdem der Redner unter grossem Beifalle geendet, wird die Debatte geschlossen, und es spricht nur noch der Antragsteller, Herr Binstorfer aus Wien, über die erhobenen Einwände und die Zusatzanträge.

Hierauf verliest der Schriftführer, Herr Ernst, die Binstorferschen Anträge; dieselben werden, fast durchgehends mit Stimmeneinhelligkeit, angenommen. Ebenso wird der Antrag Hermanns angenommen.

Es tritt hierauf eine Pause ein; dann wird Deinhardts erster Antrag, das erste Schuljahr als Vorbereitungsjahr zu behandeln, abgelehnt, der zweite Antrag, dass der Schulbücherzwang aufzuhören habe, angenommen, ebenso ein dritter Antrag Deinhardts, welcher lautete: „Die gesetzliche Bestimmung des Volksschulzieles hat sich, wie nicht auf die Methode, so auch nicht auf die Feststellung eines abgegrenzten Quantums von Kenntnissen und Fertigkeiten zu erstrecken, sondern hat bestimmte Leistungsfähigkeiten, die als nothwendig für den Eintritt der Volksschüler in das praktische Leben zu charakterisieren sind, ins Auge zu fassen.“

Über Wunsch der Versammlung wird die Debatte über die innere Organisation der Schule fortgesetzt, dann die Frage erörtert: „Was kann der Lehrstand durch sich selbst für seine eigene Hebung und für die Förderung seiner Interessen thun?“

Herr Heller aus Wien spricht gegen den Kastengeist, der im Lehrstand herrsche und beklagenswerte Folgen habe. Der Lehrer an einer Hauptschule vermeine ungemein hoch zu stehen, und doch brauche gerade die Dorfschule den tüchtigsten Mann. Der Lehrer müsse materiell besser gestellt, das Schulgeld aufgehoben und eine Schulsteuer eingeführt werden. „Die Schulsteuer," spricht er, „soll ein jeder zahlen, ob er erwachsene Kinder, ob er kleine Kinder hat, die er in die Schule schickt, oder ob er gar keine Kinder hat. Die Schulsteuer, die der Bürger zahlt, ist nicht das Capital, von welchem er Interessen bekommt, sondern das sind Interessen, die er selbst vorher zahlt, Interessen von demjenigen Capitale, welches ihm die Schule zurückgibt." Schliesslich fordert Redner die Theilnehmer an dem Lehrertage auf, dass jeder, wenn er hinausschreitet, so klein auch sein Wirkungskreis ist, so viel als möglich trachte, dass die Ideen, die hier aufgetaucht, verwirklicht werden. (Beifall.)

Herr Director Köhler aus Wien, mit stürmischem Applaus empfangen, spricht zur Frage der Lehrerbildung und befürwortet die Gründung von Volksbibliotheken, Lehrervereinen und Fortbildungsanstalten. Redner beantragt die Einsetzung eines ständigen Sechziger-Bureaus, an welches Bureau all das Gute und Üble, worüber in der Versammlung noch nicht gesprochen worden, zu berichten sei, damit es alles Geeignete zusammenstelle und das Ganze dem hohen Abgeordnetenhause, dem hohen Ministerium und allen Statthaltereien unterbreite.

Herr Director Behschnitt aus Tetschen spricht für die Belassung der Privatinstitute, beantragt aber, der Lehrertag wolle die Ansicht aussprechen, der Staat habe die Pflicht, dafür zu sorgen, dass nie und nirgend jemand sich erlaube, als Lehrer unberechtigt aufzutreten und die Jugend zu verbilden. Redner spricht dann über die Gründung von Volkserziehungs-Vereinen, in welchen Lehrer und Eltern sich über Schulfragen besprechen sollen.

Hierauf wird die 2. Sitzung geschlossen.

Am 3. Verhandlungstage spricht, nachdem der Präsident die Redner zur Kürze ermahnt, Herr Leidesdorf aus Wien das Schlusswort zu seinen Anträgen auf Aufhebung des Schulgeldes und Einführung einer allgemeinen Schulsteuer, dann bezüglich der Gründung von Erziehungs- und Unterrichtsvereinen.

Der Präsident verkündet sodann, dass die Lehrer Nieder-Österreichs vom flachen Lande sich berathen und dafür ausgesprochen haben, dass ihnen

künftighin die Schulgelder und Naturalbezüge von den Bezirksämtern übermittelt werden sollen.

Hierauf findet die Abstimmung statt; die Anträge Leidesdorfs werden angenommen.

Es werden ferner angenommen: der Antrag Kaltners, alljährlich eine Lehrerversammlung abzuhalten, dann der Antrag auf Bestellung eines ständigen Ausschusses, u. z. wurde als solcher der Ausschuss des Vereines „Volksschule" bestellt; dann die Anträge Kaltners bezüglich des Wahlrechtes und des Schulzeugnisses, der Antrag Lutzmayers bezüglich des Turnens. Dagegen wird der Antrag von Foges, die Dispensen betreffend, abgelehnt.

Nun wird die Debatte über die Frage: „Was kann der Lehrstand durch sich selbst für seine eigene Hebung und für die Förderung seiner Interessen thun?" fortgesetzt, dann das Thema: „Über die Bedeutung der Lehrervereine" behandelt.

Herr Poppe aus Wien spricht dafür, dass niemand Privatunterricht ertheilen und keiner als Hofmeister auftreten dürfe, der nicht durch ein staatsgiltiges Zeugnis die Befähigung hiefür ausweisen könne. Ein von ihm gestellter Antrag, dass kein Mädchen ohne Schulzeugnis in einen Dienst aufgenommen werden solle, erweckt Heiterkeit und wird mit Schluss-Rufen beantwortet.

Herr de Schickh aus der Hinterbrühl will den Kindergarten zur Versöhnung der Nationalitäten verwendet sehen. In gemischtsprachigen Gegenden sollen die kleinen Kinder die einfachsten 500 oder 1000 Ausdrücke in beiden Sprachen lernen; auch für eine neue Zeitschrift „Schule und Haus" spricht er und regt die Bildung eines seinen Ideen entsprechenden Vereines an.

Herr Rosenmaier aus Ungarn wünscht ein für alle Lehrer gemeinsames Vereinsorgan, damit die Lehrer, namentlich auch die Landlehrer, mit einander in Verbindung treten können. (Seine Anregung findet sehr grossen Beifall.)

Herr Director Herzl aus Brody verlangt eine bessere materielle Stellung und spricht dann gegen die Schauprüfungen.

Herr Krönes, Realschuldirector aus Neutitschein, stellt sich als Geistlicher vor, der 20 Jahre in allen Kategorien der Volksschule gedient hat; er habe all die Vorwürfe, die man über seinen Stand geschleudert, gesenkten Hauptes über sich ergehen lassen. Die wissenswerten Begriffe und zeitgemässen Ideen von Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Brüderlichkeit sollten auch richtig angewendet werden. Die Versammlung habe die Frei-

heit dazu benützt, den priesterlichen Stand zu verunglimpfen. (Unruhe und Widerspruch; der Präsident unterbricht den Redner und stellt dessen Äusserung richtig.)

Die Freiheit — fährt Redner fort — müsse in dem Sinne geübt werden, dass jeder sich in der Rechtssphäre bewege, die ihm gegönnt ist. Gerechtigkeit sei es nicht, wenn einem ganzen Stande Fehler in die Schuhe geschoben werden, die er nicht durch seine Schuld allein begangen hat; der geistliche Stand habe bisher nur im Kreise der ihm vorgezeichneten Gesetze gehandelt. Die Bevormundung der Lehrer könne nicht so gross gewesen sein, denn wie hätten sich so viele Lehrer aus der Zeit der Knechtschaft die Erkenntnis der Schäden der Volksschule gerettet, wie fühlten sie die Kraft in sich, mitzuarbeiten an der Reform des Volksschulwesens? Für Gleichheit und Brüderlichkeit soll die Jugend empfänglich gemacht werden (Bravo!); der Lehrer müsse aber selber Bruderliebe zeigen. „Sie haben acceptiert die moderne Religion der Humanität und schwärmen dafür. Nun gut, meine Herren! so reichen Sie uns Priestern, die wir die Schule, wie Sie sagen, bisher so mangelhaft geleitet haben, reichen Sie uns brüderlich die Hand, so wie ich sie gestern im freundlichen Austausch der Ideen, trotz der entgegengesetzten religiösen Anschauung und Meinungsverschiedenheit einem mosaischen Collegen gereicht habe. (Langanhaltender Beifall.) Wie Sie ferner zugestehen werden, ist es Sache des intelligenten, des feingebildeten Mannes, dass er den Mindergebildeten nicht verachtet, demselben seine geistige Überlegenheit nicht fühlen lässt. Es ist Sache des gebildeten Mannes, dass er sich nicht über den Minderbefähigten erhebt, sondern ihn zu sich emporzieht. (Bravo!) Nun denn, geehrte Versammlung, wenn die Geistlichen bisher die Schule bevormundet haben, wenn sie nicht in der Weise für die Schule berufsmässig gebildet waren, wie Sie sich fühlen, gebildet und befähigt zu sein, nun so ziehen Sie dieselben zu sich heran, und sind Sie versichert, der gesammte Clerus Österreichs wird sich, wenn Sie es redlich mit uns meinen, bereitwilligst an Sie anschliessen und unter Ihrem weisen Rathe und mit Hilfe Ihrer erprobten Einsicht an seiner pädagogischen Ausbildung gerne das ergänzen und nachzuholen suchen, was er bisher, trotz seiner Universitätsstudien, zu erreichen nicht im Stande war.“ (Tumultarischer Lärm. Rufe: Ironie!)

Der Präsident mahnt, die Redefreiheit zu wahren, und ersucht zugleich den Redner, da die nach der Geschäftsordnung bestimmte Zeit vorüber sei, bald zu schliessen.

P. Krönes setzt seine Rede fort, weiss aber so einzulenken, dass ihm schliesslich, als er die Devise „Frisch, fromm, froh und frei!“ erörtert, wiederholt Beifall gespendet wird.

Herr Director Salomon Goldberger aus Wien will eine volksthümliche Volksschule, spricht aber in seinen Ausführungen nicht zur Sache, so dass ihm endlich das Wort entzogen wird.

Herr Director Stein aus Prag wünscht regelmässig wiederkehrende Conferenzen und berührt den preussischen Lehrertag vom Jahre 1850, wird aber von

Herrn Pape aus Bielitz berichtigt.

Herr Lederer aus Pest spricht über den Satz: „Liebe deinen Schüler wie dich selbst, und du bist der beste Lehrer.“ Er verlangt ferner Fortbildung oder Selbstvervollkommnung des Lehrers, die ihm Achtung, Autorität erringt. Die hohe Regierung, die Gemeindevorsteher, die Presse, die Prediger sollten das Volk für die Schule begeistern.

Hierauf erfolgt eine Pause. Dann spricht

Herr Jessen aus Wien u. z. zunächst gegen zwei Vorredner. Bezüglich der öffentlichen Schulprüfungen meint Redner, dass sie wohl in der derzeitigen Gestalt, aber nicht im Principe verworfen werden können; es sei für die Lehrer von allergrösster Wichtigkeit, dass das Volk ihr Wirken kennen lerne, dass es einen Einblick thue in die Schule; es solle die Schule von dem Volke nicht isoliert werden.

Redner wendet sich weiter gegen den Vorwurf, als hätte der Lehrertag die Freiheit missbraucht und über jenen Kreis hinausgegriffen, der ihm von rechtswegen wurde. Da müsste der Mensch überhaupt innerhalb der ihm gegebenen Kreise wirken, und jedem Fortschritte wäre die Thüre zugeschlossen.

Redner bestreitet nicht, dass der Geistlichkeit von der Versammlung der Vorwurf gemacht worden sei, sie habe einen grossen, verderblichen Druck auf den Lehrstand ausgeübt, aber er protestiert namens des Lehrertages gegen die Argumentation des betreffenden Vorredners. „Es gibt etwas“ — sagt Redner — „in jeder Menschenbrust, das lässt sich mit keinem Zwange unterdrücken, das ist der Funke der Freiheit, der in unsere Brust gepflanzt ist. Es kann ein Druck noch so gross sein, diesen Funken wird er nie ersticken. Ein solcher Funke bedarf nur eines frischen Zuges von aussen, er entflammt, und kein Mensch kann diese Flamme unterdrücken. Der Druck eben erzeugt ihn! Meine Herren! lassen Sie mich es aussprechen, dass die Tage, die wir hier mit einander leben, zu den schönsten meines Lebens zählen, denn sie geben mir die Bürgschaft dafür, dass die Volksschule eine Zukunft, eine grosse Zukunft habe; sie sind der Beweis, dass die Nacht vergeht, dass der Tag anbricht, dass das Alte endlich in Trümmer fällt und ein neues Leben aus den Ruinen blüht.“

Redner spricht nun darüber, was gethan werden könne, um auf jene Collegen einzuwirken, welche der heutigen Versammlung fern geblieben sind, und kommt im Verlaufe seiner Ausführungen auf die pädagogische Presse zu sprechen. Er charakterisiert jene pädagogiche Presse, welche einhergeht im Geiste der Wahrheit und Freiheit, und welche es verdient, auch kräftig unterstützt zu werden. Auch lenkt er die Aufmerksamkeit auf die politische Tagespresse; die solle dem Volke das Verständnis für Schulfragen erschliessen, damit das Volk für die Schule gewonnen werde, auf dass dieses den Lehrern mit Achtung und Vertrauen entgegenkomme und einträchtig mit ihnen wirke an dem grossen gemeinschaftlichen Werke. (Jessens Rede wurde wiederholt durch grossen Beifall ausgezeichnet.)

Der Höhepunkt der Verhandlungen war hiermit überschritten; es sprechen noch:

Herr Emanuel Sigmund aus Iglau über die Gründung von Provinz-Lehrervereinen und den Anschluss derselben an den Verein „Volksschule";

Herr Heiderich aus Wien gegen die officiellen Conferenzen und für freie Lehrervereine;

Herr Oberlehrer Heinrich Rosenberg aus Pest, dass der leitende Oberlehrer jeder Schule alljährlich von dem Lehrkörper gewählt werden solle, und dass im nächsten Jahre in der Metropole Ungarns die zweite Lehrerversammlung stattfinden möge;

Herr Dziobinsky aus Saybusch in Galizien, dass in Hinkunft die geistige Ausbildung der Schülerinnen nur Schulmännern und nicht Lehrerinnen anvertraut werde, ferner dass der Handarbeitsunterricht, u. z. auch bei Knaben, gepflegt werde;

— Herr Abeles aus Falkenau und

Herr Winter aus Krakau müssen unfreiwillig auf das Wort verzichten, da ihre Stimme nicht ausreicht, sich verständlich zu machen. —

Herr Dachauer aus Wien für die Befreiung der Lehrer vom Militärdienste;

Herr Director Behschnitt aus Tetschen über die Feststellung eines Minimalgehaltes und der Pensionsnormen, ferner für eine Schülerzahl von 50 per Classe und für die Errichtung von Stipendien; und

Herr Karl Schuller aus Wels über die Art, wie die Lehrer-Vereine unter einander in Verbindung treten können.

Hierauf beantragt Schriftführer Steiner aus Wien, dass angesichts der vorgerückten Zeit dem ständigen Ausschusse das Mandat ertheilt werde, über die noch vorliegenden Anträge zu beschliessen. (Der Antrag wird unter lebhaftem Beifalle angenommen.)

Schliesslich erfolgen in überaus herzlicher Weise die Danksagungen und Verabschiedungen, wobei wiederholt mit Enthusiasmus dem erhabenen Monarchen gehuldigt wird.

So, geehrte Versammlung, zeigt sich das Bild jener erhebenden Tage, die vor 25 Jahren die Lehrer Österreichs zum 1. allgemeinen österreichischen Lehrertage zusammengeführt haben.

Eine hoffnungsvolle Saat war ausgestreut worden; und wenn auch — wie es in der Seepredigt heisst — etliches an den Weg fiel, etliches in das Steinigte, etliches unter die Dornen: etliches fiel auf gut Land und trug Frucht, etliches 100fältig, etliches 60fältig, etliches 30fältig.

Was auf diesen Lehrertag folgte, ist bekannt: es erschienen die Decembergesetze, es erschien der 14. Mai 1869, an welchem Tage das Reichsvolksschulgesetz die allerhöchste Sanction erhielt, es erschienen die einzelnen Landesgesetze — das jüngste derselben freilich erst 23 Jahre nach dem Reichsgesetze; es erfolgte die grossartige Entwickelung des vaterländischen Schulwesens, die umsomehr Staunen erregte, als sie mit denselben Lehrkräften durchgeführt wurde, die unter der Concordats-Herrschaft anscheinend so gründlich für andere Zwecke präpariert worden waren; es erfolgte die Grundlegung zu jenem patriotischen Werke, durch welches die sittliche Bildung des Volkes erhöht, die Concurrenzfähigkeit der arbeitenden Kreise gesteigert und die Mehrung des Nationalwohlstandes angebahnt wurde.

Nicht dem Lehrertag sind alle diese günstigen Folgen zuzuschreiben, aber er hat doch sein redlich Theil daran, und er wird in der Schulgeschichte Österreichs, solange eine unparteiische Hand den Griffel führt, einen Ehrenplatz behaupten.

Weihevoll ist der heutige Tag, der in uns die Erinnerung an jene grosse Zeit wachruft — weihevoll, da er uns an die Pflichten der Gegenwart mahnt.

Wohl war die Neuschule begründet — ob auch fest genug begründet, um sich allseitig entwickeln zu können, musste erst die Zukunft lehren, musste wohl auch dem Einflusse dieser Zukunft überlassen bleiben; denn es war vorauszusehen, dass gleich dem mythischen Kampfe zwischen den Mächten des Lichtes und des Dunkels, von dem uns die Edda meldet, der Kampf um die Schule und die Volksbildung fortdauern werde, dass der momentane Erfolg der einen Partei den Kampf nicht zum Stehen bringen, sondern nur die Art der Kriegführung ändern werde.

Wir kennen die Stellungnahme des hochwürdigsten Episkopates, wir haben die „Novelle“ vom 2. Mai 1883 erhalten, und die Anträge des Fürsten Liechtenstein dürfen nicht als die letzte Etappe auf dem Pfade, den die Gegner des Reichsvolksschulgesetzes wandeln, angesehen werden.

Die Lehrerschaft, wenn sie ihre Pflicht voll und ganz erfüllen will, kann und darf sich in diesem Kampfe nicht passiv verhalten; sie darf den kriegsgeübten Gegner und seine überreichen Mittel nicht unterschätzen; sie darf sich durch kein Manöver beirren, durch keine harmlos scheinenden Massnahmen einschläfern lassen.

Und es ist ein gutes Zeichen für die Lehrerschaft, dass die rückschrittlichen Parteien mit ihren grossen, riesengrossen Mitteln, mit ihrem so weitreichenden Einflusse noch immer nicht die von ihnen angestrebten Erfolge errungen haben, und dass sie nun daran gehen müssen, Lehrerbildungsanstalten zu errichten, um sich ein Lehrermaterial heranzuziehen, das ihnen Gefolgschaft zu leisten verspricht. In Feldkirch, in Linz und neuestens im XVIII. Bezirke Wiens wurden Anstalten errichtet, die ihren Zwecken dienlich sein sollen, und bereits verkündet der Bericht des katholischen Schulvereines triumphierend, dass in der Währinger Anstalt 27 Lehrerssöhne eingeschrieben sind; aber es werden auch diese Mittel zuschanden werden, wenn die Lehrerschaft sich ihrer Aufgabe bewusst bleibt, wenn namentlich die pädagogische Presse auf der Höhe der Zeit steht und im rechten Momente und in rechter Weise den Schleier lüftet, der über so manche still gewobene Dinge gebreitet ist.

Noch andere Gegner gilt es im Auge zu behalten: die Lehrerschaft muss unverbrüchlich daran festhalten, dass die 8jährige Schulpflicht — nicht die 6-, 7- oder $7\frac{1}{2}$jährige — zur That werde, dass allen bildungsfähigen Kindern des Volkes eine Minimal-Schulbildung gesichert bleibt, welch letztere mindestens in den Städten und volkreichen Orten durch das Lehrziel der heutigen Bürgerschule normiert erscheint, und dass darüber hinaus an allen Orten, wo ein vermehrtes Bildungsbedürfnis zutage tritt, durch Fachschulen oder Fortbildungscurse dieses Bedürfnis befriedigt werde.

Die Lehrerschaft muss darauf achten, dass die Formen, in denen die Schulverwaltung sich bewegt, nicht erstarren und den Geist des Gesetzes einpressen; sie muss darauf achten, dass sie nach dieser Richtung hin den Einfluss wahrnimmt und richtig auszuüben versteht, der ihr von gesetzeswegen zugesichert ist.

Eine zweite Hauptaufgabe der Lehrerschaft ist es, dass sie unausgesetzt an der Vervollkommnung ihrer fachlichen Tüchtigkeit arbeite. Wer still steht, geht zurück, ganz besonders, wenn er ein Lehrer ist. Die Zeit stellt viele und berechtigte Anforderungen an den Bildner der Jugend. Zwar gibt

es noch immer hochgestellte Männer, welche die Arbeit des Lehrers nach einem Ausspruche des „hochgelahrten" Professors Treitschke eine „grösstentheils mechanische" nennen, weil sie dieselbe nicht kennen, weil sie „abrichten" für „unterrichten" halten. Der Lehrberuf, der es mit so wichtigen Problemen, mit dem Wesen und den Entwickelungsgesetzen der menschlichen Seele zu thun hat, der kann sich mit einer „grösstentheils mechanischen" Arbeit nicht begnügen. Es gibt in der Lehrerarbeit manche Kunstgriffe und Fertigkeiten; aber die Aufgabe, den gesammten Stoff zu durchgeistigen, damit nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern auch die grundlegenden Bausteine zum Aufbaue der moralischen und Charakterbildung des Schülers geliefert werden, verlangt einen hochgebildeten, geradezu künstlerisch veranlagten Pädagogen, keinen Handlanger.

Der Lehrer darf nicht nach beendetem Unterrichte die Thüre schliessen und den Schulstaub von den Füssen schütteln, um erst dann wieder mit seiner Amtsthätigkeit sich zu befassen, bis der Glockenschlag den Beginn einer neuen Unterrichtsstunde verkündigt. Wer das Wort „Massenunterricht" nicht in gröblicher Weise missbrauchen will, wer der Individualität jedes einzelnen Erziehungsobjectes gerecht werden will, ist fortwährend bemüssigt, den psychologischen Ursachen von Erscheinungen nachzuforschen, die dem Laien unbedeutend scheinen oder auch ganz verborgen bleiben, deren üble Folgen aber nur durch rechtzeitiges und entschiedenes Eingreifen des Fachmannes zu beseitigen oder abzuschwächen sind.

Der Lehrer muss sich in das Studium der pädagogischen Classiker vertiefen und die Fortschritte der Didaktik verfolgen — eine Aufgabe, welche sich nicht so en passant erledigen lässt. Dass in dieser Beziehung wirklich Bedeutendes geleistet wird, erweisen die Ziffern, welche der Büchermarkt über die Production auf pädagogischem Gebiete (über die Zahl der pädagogischen Bücher und Zeitschriften) verzeichnet.

Wir Lehrer müssen überhaupt immer dafür eintreten, dass erstens unsere Fachbildung von Haus aus eine möglichst hohe sei, und dass zweitens das Streben nach Weiterbildung in uns niemals erlahme. Eine höhere Fachbildung ist nicht nur aus inneren, sondern auch aus äusseren Gründen wünschenswert. Wenn man die Zeit und Kraft zusammenzählt, die vonnöthen sind, um die Lehrbefähigung für Bürgerschulen zu erwerben, so ist der Gedanke wohl naheliegend, dass man mit derselben Kraft und Zeit das Gymnasium und noch etliche Semester an der Universität hätte absolvieren können. Wie anders müsste sich die Stellung der Lehrer gestalten, wenn sie bezüglich der grundlegenden Bildung den Theologen, Philosophen, Medicinern und Juristen gleichgestellt wären! Es gibt kein tauglicheres Mittel,

die äussere Stellung des Lehrers auf eine wünschenswerte Höhe zu bringen, als: akademische Bildung! Natürlich bleibt dieses Mittel der Zukunft vorgestellt, und mancher fürstlichen Durchlaucht dürfte eine solche Zukunftsmusik nicht angenehm in die Ohren klingen.

Ein schönes Zeugnis für das Fortbildungsstreben der Lehrer geben die Lehrervereine. Auch andere Berufsgenossenschaften besitzen weitausgebreitete Vereinigungen, ihre Thätigkeit aber bleibt nahezu ausschliesslich praktischen, d. h. materiellen Dingen zugewendet; die Lehrervereine jedoch — es muss dies ausdrücklich gesagt werden — beschäftigen sich nur zum geringen Theile mit den materiellen Standesangelegenheiten, ihre Hauptwirksamkeit bleibt den idealen Zwecken des Lebens, den inneren Schulangelegenheiten zugekehrt. Das blosse Bestehen der Lehrervereine darf als Wertmesser für das sich öffentlich bekundende Fortbildungsstreben der Lehrerschaft gelten, und ich erkläre es ausdrücklich als eine Pflicht, die die Gegenwart an den Lehrer stellt, dass er sich am Vereinsleben, u. z. möglichst activ betheilige. „Das pädagogische Testament Pestalozzis", sagte Deinhardt, „ist noch eine unerfüllte Mahnung!" Und gerade den Lehrervereinen kommt es zu, wie Deinhardt weiter ausführt, gegen die bureaukratische Veräusserlichung und Verfälschung der pädagogischen Grundideen Stellung zu nehmen und dahin zu wirken, dass die Volksschule von den unvolksthümlichen und unpädagogischen Mächten, die sie beherrschen und nicht zur wirklichen Schule des Volkes werden lassen, befreit werde. — Hat der Lehrer mit Eifer wahrgenommen, was zur Erhöhung seiner methodischen Tüchtigkeit dient und ihn zu einer psychologischen Auffassung und Begründung des Erziehungsgeschäftes befähigt, so hat er der genannten zweiten Aufgabe Genüge geleistet.

Eine dritte Aufgabe, die der Lehrer in der Gegenwart und in aller Zukunft zu erfüllen hat, besteht darin, dass er alles unternehmen muss, was geeignet erscheint, seine äussere Stellung zu heben. Nach der einen Seite hin ist das Mittel hiezu schon angedeutet worden: je mehr der Lehrer sich für die inneren Fragen seines Berufes interessiert und so seine pädagogische Tüchtigkeit vervollkommnet, umsomehr erwirbt er die Berechtigung, auch für die günstige Gestaltung seiner äusseren Stellung hinreichende Garantien zu fordern und, soferne die hierauf bezüglichen gesetzlichen Bestimmungen unzulänglich sind, auf die Abänderung derselben hinzuwirken. Es muss uns z. B. in Wien mit Bitterkeit erfüllen, wenn, wie wir es erlebt haben, der Paragraph der Verheissung aus dem Reichsvolksschulgesetze, wonach schon die Minimalbezüge so bemessen sein sollen, dass Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen

gemäss erhalten können, — wenn dieser Paragraph der Verheissung in dem Landesgesetze vom 27. December 1891 so in die Praxis umgesetzt erscheint, dass (nach § 13) die neuen, mit berechneter Sparsamkeit ausgemessenen Gehalte als Maximalbezüge erklärt werden, über welche hinauszugehen der Gemeinde gesetzlich verboten ist.

Wir wissen es, die Schulgesetze sind nicht dem Lehrer zuliebe gemacht; auch höhere Gehaltsansätze werden nicht allein der Lehrer wegen normiert: aber eine Hebung der Volksschule ohne materiell gesicherte Stellung der Lehrer ist eben schlechterdings undenkbar. Die Berufsfreudigkeit basiert zum guten Theil auf der materiell gesicherten Existenz. Es wird freilich noch lange dauern, bis der Wert der Lehrerarbeit voll gewürdigt und dem entsprechend — honoriert wird. Noch immer gibt es viele Leute, die den Lehrerberuf für einen recht leichten halten; ebenso kennzeichnet es eine — gelinde gesagt — geringe Sachkenntnis, wenn in Landtags- und anderen Reden die Thätigkeit des Lehrers nur nach der Zahl der Unterrichtsstunden bemessen und bewertet wird. Von der Intensität der Lehrerarbeit, von der seelischen Erregung und dem Verbrauch der geistigen Kräfte, von der gesteigerten Erholungsbedürftigkeit und der hiedurch erwiesenen Nothwendigkeit der Ferien auch für den Lehrer ist dem grossen Publicum wenig oder nichts bekannt. Vielen ist von Alters her oder doch aus Theaterpossen in Erinnerung, dass die Gestalt des Schulmeisters häufig eine mitleiderregende oder lächerliche war, sie denken aber nicht daran, dass so manche Gebrechen der Lehrerschaft aus Verhältnissen und Zuständen hervorgegangen sind, die zu ändern die Lehrer nicht die Macht hatten. Insoferne aber den Lehrer selber für einzelne Schwächen seines Standes die Verantwortung treffen kann, wollen wir Sorge tragen, dass unsere Nachfolger keine Ursache haben, das Urtheil unserer Schüler zu fürchten.

Je mehr übrigens wir Lehrer in unseren Kreisen selbst darauf achten, dass im inner- und ausserdienstlichen Verhalten mit Sorglichkeit alles ferngehalten wird, was unsere Reputation beeinträchtigen könnte; desto besser wird es mit dem Ansehen der Lehrer stehen. Dagegen halte ich dafür, dass die Staatsbeamten-Uniform nicht im Stande sein wird, uns unseren Zielen näher zu bringen, dass im Gegentheil die Besorgnis gerechtfertigt ist, es würde jenes Mittel von Folgen begleitet sein, die wir Lehrer niemals wünschen können.

Wenn ich einerseits darauf hinweise, dass die Lehrer, eben weil sie Menschen sind, auch nach der angedeuteten Richtung menschliche Eigenschaften zeigen können, so meine ich andererseits, dass die Lehrer ihr Licht keineswegs unter den Scheffel stellen sollen, im Gegentheile, die Lehrer sollen

sich ihrer Stellung bewusst sein und dies bei geeigneter Gelegenheit in geziemender Weise bethätigen. Selbstbewusstsein ist nicht Unbescheidenheit, ist nicht Überhebung, denn es gründet sich auf die richtige Einsicht in das eigene Wollen und Können und in das Wollen und Können anderer. Vieles muss sich der Stand als solcher noch erkämpfen, was andere Stände, die eine sogenannte Vergangenheit haben, bereits besitzen. Überall, wo der Lehrerstand als solcher angegriffen wird, wo in gewohnter Generalisierung die Fehler eines Einzelnen zu typischen Eigenschaften aller gestempelt werden, da ist es geboten, zur Abwehr zu schreiten, in entschiedener und würdiger Weise das Decorum des Standes zu wahren.

Bei Besprechung der äusseren Stellung des Lehrers muss auch das politische Verhalten in Betracht gezogen werden, und es muss für die Lehrer als eine besondere Aufgabe der Gegenwart bezeichnet werden, in politischen Dingen möglichst vorsichtig zu sein, schon aus allgemeinen Gründen, die sich aus der Amtsstellung ergeben. Wir Lehrer sind nicht Politiker, wenigstens nicht Politiker im landläufigen Sinne, können und wollen es auch nicht sein; aber wir können nicht mit Gewalt die Augen schliessen, um nicht zu sehen, was jeder andere sehen muss. Man darf auch den Lehrern nicht mehr zumuthen, als sie zu ertragen im Stande sind. Wohl gehört die Neuschule und der Lehrstand innerlich nur zur Partei des Fortschrittes und niemals zu der der Reaction, aber eine Partei, die sich Fortschrittspartei nennt, muss auch ihren Titel rechtfertigen und darf es nicht darauf ankommen lassen, zu erproben, wie weit die Elasticitätsgrenze der Lehrer reicht. Ist diese Grenze einmal erreicht, dann ist auch das Unheil schon geschehen; ich aber wünsche angesichts so mancher Vorgänge der letzten Zeit, dass der Lehrer zum Himmel aufblicke und bitte: Herr, führe uns nicht in Versuchung!

Aus all dem Gesagten erhellt, dass der Lehrstand in erster Linie auf sich selbst gestellt ist, auf seine eigene Kraft und Entschlossenheit; und mit Befriedigung darf er auf sich blicken, wenn er einig ist in der Abwehr der Gegner, wenn er durchdrungen ist von der Verpflichtung, die innere und äussere Position des Standes zu heben, wenn er zur Bewältigung der an ihn gestellten Aufgaben die zweckdienlichen Mittel anwendet.

Weihevoll ist der heutige Tag, weil er uns veranlasst, den Blick auf jene Männer zu richten, die vor uns und für uns gekämpft haben, und die es wert sind, dass das Gefühl der Dankbarkeit ihnen gegenüber einen bestimmten Ausdruck finde, wenn anders der Mensch die moralische Verpflichtung hat, sich dankbar derjenigen zu erinnern, die ihm Wohl-

thaten erwiesen. — Ich sehe von dem günstigen Einflusse, den die damalige Regierung und die liberale Presse auf den 1. Lehrertag genommen, ab und richte zunächst den Blick auf die Hunderte, ja Tausende, die aus allen Richtungen der Windrose zusammenströmten und ihr Votum für die Sache des Volkes abgaben; ihnen zollen wir ein dankbares Gedenken. Es wird auch jeder, der an dem Lehrertage theilgenommen, mit Freuden jener Zeit gedenken, und dieses Gedenken wird wie ein Jungbrunnen seine Seele laben und verjüngen, gleichwie den Veteranen die Erinnerung an den miterfochtenen Sieg mit Rührung und Stolz erfüllt.

Wir gedenken insbesondere dankbar all derjenigen, welche die Anregung zum Lehrertage gegeben, die Leitung geführt, die beschwerlichen Vorarbeiten bewältigt, endlich als Referenten oder Redner die Anschauungen und Wünsche der Lehrer formuliert und vertreten haben; wir gedenken rühmend des Vereines „Volksschule“ und namentlich der 35 Mitglieder des Lehrertags-Comités; u. z. bestand dieses aus den Herren:

Asiemus Franz,	Heidrich Franz,	Messner Ignaz,
Binstorfer Michael,	Hochleithner Johann,	Nikodemus Josef,
Bobies Franz,	Kaltner Eduard,	Paullal Anton,
Deinhardt Heinrich,	Karl Franz,	Dr. Schubert Franz,
Ernst Georg,	Köhler Anton,	Steiner Karl,
Frühwirth Anton,	Leitgeb Rudolf,	Sturm Mathias;
	Mair Franz,	

(die bisher Genannten bildeten zugleich das Central-Comité);

dann die Herren:

Grabner Johann,	Leitgeb Josef,	Schmid Ernst,
Hofbauer Raimund,	Lutzmayer Ignaz,	Stadler Josef,
Holczabek Johann,	Newald Heinrich,	Tisch Bernhard,
Klausberger Johann,	Peschl Mathias,	Weidinger Andreas,
Koschitz Moriz,	Plass Anton,	Zauner Rudolf.
	Schellenberger Karl,	

Indem wir unserem Dankgefühle Ausdruck leihen, wird unser Herz zugleich von tiefer Wehmuth erfüllt; viele dieser Arbeiter können unsere Dankesworte nicht mehr vernehmen, sie weilen nicht mehr auf Erden.

Er, der die grössten Lasten auf seinen Schultern getragen, der umsichtige und thatkräftige Präsident Franz Bobies, dann Heinrich Deinhardt, Hermann, Gallistl, Steiner, Asiemus u. a. sind in das Reich der Schatten hinabgestiegen; ihre Namen aber und ihre Thaten werden der Lehrerschaft unvergesslich sein!

(Pietätsbezeigung von Seite der Anwesenden.)

Nun aber, geehrte Versammlung, lassen Sie uns insbesondere die Pflicht erkennen, die Lebenden zu ehren, und wenn es auch nicht möglich ist, alle

Verdienten namentlich aufzuzählen, so soll doch in Einzelnen die Gesammtheit derselben geehrt werden, und ich bitte, mich nun nicht nur als Dolmetsch der den I. österreichischen Lehrertag jubilierenden „Pädagogischen Gesellschaft", sondern speciell noch als Ausschussreferenten betrachten zu wollen.

Gestützt auf drei Anträge, die in der letzten Plenarversammlung von circa 50 Vereinsmitgliedern eingebracht worden sind, beschloss der Ausschuss, den Gedenktag an den I. allgemeinen österreichischen Lehrertag durch die Ernennung von Ehrenmitgliedern zu weihen.

Die Satzungen der Gesellschaft verlangen, dass ein solcher Act der Ehrung für Personen, welche sich um das Schulwesen überhaupt oder um die „Wiener pädagogische Gesellschaft" insbesondere verdient gemacht, vom Plenum ausgehe, und dass der betreffende Antrag vom Ausschusse geprüft und bestätigt werde. Nachdem dies satzungsgemäss geschehen, beantragt der Ausschuss, dass die Wiener pädagogische Gesellschaft anlässlich der Jubiläumsfeier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages die höchste Auszeichnung, die sie zu geben vermag, verleihe:

Herrn Bürgerschul-Director Michael Binstorfer,

„ Lehrer und Redacteur Asmus Christian Jessen und

„ Professor Dr. Adolf Josef Pick.

Gestatten Sie, dass ich Ihnen in Kürze einige biographische Details vortrage.

Michael Binstorfer ist geboren am 11. August 1841 zu Wien in der damaligen Vorstadt Lichtenthal. Er besuchte die Unterrealschule, zu jener Zeit die Vorbereitungsanstalt für die Lehramtsbeflissenen, und absolvierte die Präparandie zu St. Anna in Wien 1859. Das nie versiegende Streben nach Fortbildung und Vertiefung seiner allgemeinen und beruflichen Bildung führte ihn auch in jenen Fortbildungscurs, der an der Landstrasser Oberrealschule für Lehrer — u. z. auf Veranlassung und Kosten der Lehrer selber — eingerichtet worden war; auch den allgemeinen Curs an dem neuen Wiener Pädagogium besuchte er, und im Jahre 1869 unterzog er sich mit bestem Erfolge der Lehramtsprüfung für unselbständige Realschulen. 1872 wurde er vom Gemeinderathe zum Oberlehrer an der Volksschule III., Erdbergerstrasse 88, und 1876 zum Director der Mädchenbürgerschule I., Werderthorgasse 6, resp. Börsegasse ernannt. Von seinen literarischen Arbeiten ist vor allem zu nennen das im Verein mit Deinhardt und Jessen gearbeitete Lesebuch für achtclassige Bürgerschulen, 7 Bände umfassend, welches Lesebuch später der allgewaltigen Macht des k. k. Schulbücherverlages zum Opfer gefallen ist. Im besonderen sind Binstorfers

Arbeiten auf sprachlichem Gebiete zu beachten, als deren praktisches Ergebnis vornehmlich die Neubearbeitung der „Sprachschule“ von Stein, Weiner und Wrany zu nennen ist. Eine nimmermüde Thätigkeit entfaltet Binstorfer im Vereinsleben. Von Anfang an dem (später behördlich aufgelösten) ständigen Ausschusse der allgemeinen österreichischen Lehrertage angehörend, finden wir ihn auf allen Lehrertagen, oftmals als Referenten oder Debatter thätig. Sein Name steht als erster unter dem Antrage, der am 7. März 1867 im Vereine „Volksschule“ eingebracht wurde und die Inscenierung des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages bezweckte, und als verhältnismässig junger Lehrer hatte er auf demselben Lehrertage mit Gallistl das Referat zu führen, resp. die Hauptvorlagen für die Abstimmung zu vertreten. Ganz besonders schätzen wir endlich die Antheilnahme Binstorfers an den Arbeiten der Wiener pädagogischen Gesellschaft, deren eifrigstes Mitglied er ist, und in deren Verhandlungen er durch seinen klaren und kritischen Geist auf die Gestaltung der Debatten bestimmend und überhaupt vielfach anregend wirkt.

Asmus Christian Jessen ist geboren am 6. November 1835, seine Wiege stand zu Hürup in Schleswig; er trat also als dänischer Staatsbürger in die Welt ein, seit langem ist er Österreicher. Er erwarb das Lehrbefähigungszeugnis in Segeberg 1858. Vor seiner Seminarzeit wirkte er in Flensburg, dann im Holsteinischen, u. z. in Vorburg Trensbüttl, dann in Hamburg und Alt-Rahlstädt, — nach der Seminarzeit in Segeberg, von wo er sich 1863 nach Wien wandte und an der Gumpendorfer evangelischen Schule, dann an der Wiedener Unterrealschule wirkte, endlich und definitiv an der vorgenannten Schule zu Gumpendorf angestellt wurde. Die bedeutendste ausseramtliche Thätigkeit Jessens ist seinen „Freien pädagogischen Blättern“ zugewendet, die er seit 1. Jänner 1867 herausgibt, — die pädagogische Gesellschaft hat im Vorjahre die hierauf bezügliche schriftstellerische Thätigkeit Jessens mit voller Anerkennung gewürdigt. Natürlich nahm er auch am I. allgemeinen österreichischen Lehrertage theil, und er zeigte schon damals die Charaktereigenschaften, die ihn heute noch zieren und zeitlebens zieren werden. Auch an den übrigen Lehrertagen — mit Ausnahme des Troppauer — hat er theilgenommen, und gegenwärtig steht er mit Katschinka und Binstorfer an der Spitze des deutsch-österreichischen Lehrerbundes. Auch der Wiener pädagogischen Gesellschaft ist er nicht fremd, die Berichte der Gesellschaft erscheinen von Anfang an regelmässig in den „Freien pädagogischen Blättern“, ferner erinnere ich an Jessens Vorträge über Diesterweg und Wander. Von dem Lesebuche für Bürgerschulen war bereits bei Binstorfer die Rede, er arbeitete auch ein dreitheiliges Lese-

buch für Landschulen aus, das ehemals grosse Verbreitung besass, dann den bekannten „Liederborn“ mit den vier Abtheilungen Frühling, Sommer, Herbst und Winter, dann „Pädagogische Skizzen“, Jugendschriften u. v. a.

Adolf Josef Pick ist geboren am 30. Mai 1824 zu Czerma in Böhmen. Er absolvierte zu Prag die damaligen philosophischen Studien und wandte sich 1851 nach Wien. Hier wurde er Eleve des physikalischen Institutes, gleichzeitig widmete er sich dem Studium der Astronomie. Nach Verlauf eines Jahres erhielt er eine erledigte Assistentenstelle an der Wiener Sternwarte, welche Stelle er vier Jahre bekleidete. Da für ihn aber infolge der damals herrschenden Zeitströmung keine Aussicht war, eine höhere Stellung zu erreichen, errichtete er in Wien eine Privatlehr- und Erziehungsanstalt, der er durch 20 Jahre vorstand. Später war Dr. Pick mehrere Jahre als supplierender Professor an der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt thätig; seine Fächer waren Mathematik und Physik. Seine schriftstellerische Thätigkeit erstreckt sich auf zahlreiche kleinere Aufsätze naturwissenschaftlichen und didaktischen Inhalts, ferner auf ein Rechenbuch für Mittelschulen und „Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie“, welches Werk im heurigen Jahre bereits in 2. Auflage erschien. Eine reiche Thätigkeit entfaltete Dr. Pick in der pädagogischen Gesellschaft. Im Vereinsjahre 1877/78 sprach er über das Tellurium von Dr. Hermann Pick und eröffnete damit eine Reihe von instructiven Vorträgen über den möglichen und erspriesslichen astronomischen Unterricht an Volks- und Bürgerschulen; ferner sind seine vier Pestalozzi-Reden, durch Gedankentiefe und Schönheit der Diction ausgezeichnet, hervorzuheben. Die „pädagogischen Jahrbücher“ enthalten von ihm eilf in der pädagogischen Gesellschaft gehaltene Vorträge und Referate. Auf dem VII. allgemeinen österreichischen Lehrertage war Dr. Pick einer der Referenten für das von der Wiener pädagogischen Gesellschaft angemeldete Thema: „Her- und darstellende Arbeiten“, und auf dem Troppauer Lehrertag sprach er in einer Nebenversammlung über den astronomischen Unterricht. So sehen wir in Dr. Pick einen begeisterten und rastlosen pädagogischen Arbeiter, der trotz des zunehmenden Alters mit Eifer und Rüstigkeit schafft und hierin ein so nachahmenswertes Beispiel den Jüngeren, leider oft nur gar zu bald Ermüdenden, gibt.

Mit diesen wenigen Worten, verehrte Versammlung, habe ich der hohen Verdienste gedacht, welche sich die Männer erworben, die wir heute ehren, denen wir Dank und Anerkennung aussprechen.

Lassen Sie uns, geehrte Versammlung, auch der Form nach den feierlichen Act vollziehen, indem ich als Vorsitzender der Wiener pädagogischen Gesellschaft die Abstimmung einleite.

(Einstimmig erfolgte Ernennung jedes Einzelnen der zu Ehrenmitgliedern vorgeschlagenen Herren.)

Somit begrüsse ich die Herren Binstorfer, Jessen und Pick als Ehrenmitglieder der Wiener pädagogischen Gesellschaft und geselle sie unserem ersten Ehrenmitgliede, Dr. Friedrich Dittes, zu. Ihr leuchtendes Vorbild möge uns stets vor Augen schweben, ihr Eifer, ihre selbstlose Hingebung möge uns zum Muster dienen, zur Aufmunterung, Erbauung und Erhebung!

So möge die heutige Erinnerungsfeier, in mehrfacher Beziehung erhebend und weihevoll, uns zu dem Gelöbnisse veranlassen, stets den Geist zu nähren, der den I. allgemeinen österreichischen Lehrertag durchströmte und das 69er Schulgesetz erfüllt, auf dass wir Epigonen die ruhmreiche Tradition bewahren und in sorglichster Pflichterfüllung und weiser Benutzung der erkämpften Freiheiten uns der ruhmreichen Vorgänger von 1867 würdig zeigen.

II.

„Über Amos Comenius".*)

Vortrag bei der Festfeier am 6. April 1892 von Dr. Em. Hannak.

Hochgeehrte Versammlung! Die Erziehung ist einer der wichtigsten Factoren in der Entwicklung und dem Fortschritte der Menschheit. Darum feiern wir Männer, welche der Erziehung neue und richtige Wege gewiesen, als wahre Wohlthäter des Menschengeschlechtes, deren Segen nicht bloss ihrer Umgebung und ihrem Volke, sondern der ganzen gebildeten Welt zugute kam. Ein solcher Mann ist Johannes Amos Comenius. Nicht allein allgemein menschliche, sondern auch patriotische Beweggründe vereinten uns heute, um die 300jährige Wende seines Geburtstages zu feiern. Der Patriotismus äussert sich auch in dem Stolze, mit dem uns das Bewusstsein erfüllt, dass unserem Vaterlande Männer entsprossten, welche als Heroen der That oder des Geistes segens- und ruhmreich wirkten. Comenius war

*) Aus Anlass der Feier des 300jährigen Geburtstages dieses Pädagogen sind zahlreiche Schriften über sein Leben und seine Werke erschienen. Aus ihnen heben wir die umfassendsten Biographien hervor: Zunächst die fleissig gearbeitete populäre Darstellung „des Lebens und der Schicksale des J. A. Comenius" von dem Lehrer Ant. Vrbka (2. Heft der Comenius-Studien, Znaim, 1892); dann die wissenschaftlich bedeutendste Arbeit: Joh. Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften von Dr. Joh. Kvacsala. Berlin, Leipzig, Wien 1892. Zuletzt die Bearbeitung dieses Pädagogen in der Geschichte der Erziehung von Dr. K. A. Schmid, III. Bd. 2. Abtheilung, von Seminarrektor Dr. Jul. Brügel, Stuttgart 1892 (p. 93—99 und p. 189—311). Ein vollständiges chronologisches Verzeichnis der gedruckten und ungedruckten Werke des Amos Comenius lieferte unter dem Titel „Zur Bücherkunde des Comenius" Diac. Joh. Müller im 1. Hefte der „Monatshefte der Comenius-Gesellschaft" (Leipzig 1892), p. 20 bis 53. Dasselbe Heft bringt auf p. 77—91 die Comeniusliteratur seit 50 Jahren, worin alle wichtigen Werke und Publicationen über Comenius, die in deutscher, tschechischer, englischer, französischer, niederländischer, schwedischer und ungarischer Sprache erschienen sind, zusammengestellt erscheinen.

der besten einer unter den Heroen des Geistes, dessen Name schon bei seinen Lebzeiten sich über ganz Europa verbreitete. Diesen Heros dürfen wir mit vollem Rechte für unser Vaterland in Anspruch nehmen; denn in Österreich stand seine Wiege, unserem heimatlichen Boden entkeimten seine ersten Gedanken; die ersten Schritte auf dem Gebiete, auf dem er berühmt geworden, that er in unserem Vaterlande, die ersten für seine ganze Entwicklung wichtigen Werke und sein Hauptwerk die Didactica schuf er innerhalb der Grenzen unseres Reiches. Wenn ich daran gehe, die Bedeutung dieses Mannes zu würdigen, so erfasst mich ein Gefühl der Bangigkeit und Ohnmacht; denn sein Wirken ist so vielseitig, seine Werke sind so zahlreich und mannigfach, dass es schwer ist, in einer kurzen Spanne Zeit ein deutliches und ein getreues Bild dieses Mannes zu entwerfen. Deshalb kann ich mich nur auf wenige Züge beschränken. Das Epitaphium kennzeichnet ihn kurz aber treffend als einen durch seine Frömmigkeit (pietate), Gelehrsamkeit (doctrina) und Begabung (ingenio) unvergleichlichen Theologus, Didacticus und Philosophus. Da uns theologische und philosophische Fragen ferner liegen, so wollen wir uns bei seiner Würdigung auf seine Thätigkeit als Lehrer und Pädagog beschränken, wobei uns auch die Betrachtung der rein menschlichen, wahrhaft humanen Seite seines Wirkens sein Bild als Pädagog ergänzen mag.

Seine Lebensschicksale und seine persönlichen Beziehungen sind von so wichtigen Einflüssen auf seine geistige Entwicklung und seine schriftstellerische Thätigkeit, dass wir sie nicht ganz übergehen können, weshalb es mir gestattet sein möge, ihrer in Kürze zu gedenken.

Joh. Amos Comenius ist am 28. März 1592 wahrscheinlich zu Ung.-Brod in Mähren geboren, wo sein Vater Martin nicht als Müller, wie vielfach erzählt wird, sondern als Bürger dieser Landstadt von der Ökonomie lebte. Seine Eltern gehörten der Gemeinschaft oder Unität der böhmischen Brüder an, welche als Anhänger des Hussitismus sich hauptsächlich in Mähren erhielten und deshalb auch mährische Brüder hiessen. Sie standen in ihren Dogmen und in ihrem Gottesdienst näher an Calvin als an Luther und erhielten sich bis auf die Gegenwart unter den reformierten Gemeinden Mährens und Oberungarns, ferner in Deutschland in den Herrnhutern, deren Begründer Graf Zinzendorf sein oberhirtliches Amt von Comenius, dem letzten thätigen Bischof der Brüder, durch den Sohn (Daniel Ernst Jablonsky) seines Schwiegersohnes, gewöhnlich Figulus genannt, überkam. Seine elementare Bildung erhielt Comenius in seiner Vaterstadt und nach dem Tode seines Vaters, der 1604 erfolgte, in Strassnitz, wo er sich bei einer Tante aufhielt und die barbarische Schulzucht seiner Zeit kennen lernte. Diese Er-

fahrung hat gewiss viel dazu beigetragen, dass er diese Art der Behandlung der Schüler mit vollem Nachdruck bekämpfte. Nach Absolvierung der Elementarclassen wurde er von seinen Vormündern, wie es scheint, zum Handwerk gegeben, denn er erwähnt, dass er quer durch dasselbe geführt wurde und sich auf diesem Gebiete Erfahrungen sammelte. Diesem Umstande ist es wohl zuzuschreiben, dass er für Kenntnis des Handwerkes und für die Forderung der Handfertigkeit in der Erziehung eintrat.[1]) Erst im 16. Jahre, 1608, setzte er seine Studien an der Lateinschule zu Prerau fort. Hier erhielt er den Antrieb zum Predigeramte und, um sich für dasselbe heranzubilden, besuchte er die Universität zu Herborn (seit 1611), wo Alsted als junger Professor wirkte.[2]) Dieser erweckte sein Interesse für die Pädagogik und wirkte vielfach bestimmend auf seine wissenschaftliche Thätigkeit ein. Hier in Herborn erhielt Comenius auch Kenntnis von dem Memorial über die Reform der Studien und über eine neue Methode des Unterrichts, das Wolfgang Ratichius bei der Kaiserwahl des Mathias 1612 in Frankfurt am Main dem Reichstage vorgelegt hatte. Viele der Grundsätze dieses Pädagogen wurden von Comenius angenommen und auch theoretisch und praktisch verwertet.[3]) Im Jahre 1613 verliess Comenius Herborn und bezog nach einer Reise, auf der er Amsterdam besucht hatte, die Universität Heidelberg. Indem er so mit deutscher Wissenschaft vertraut wurde und die vielseitigen Bestrebungen um Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts kennen lernte, tauchte in ihm der Plan auf, zur Hebung der Bildung und des Wohlergehens der slavischen Nation, der er angehörte, durch Verbreitung der Bildung und durch Organisation des Unterrichts zu wirken. Er begann bereits in Herborn mit Sammlungen zu einer Grammatik, Lexicologie und Encyklopädie der tschechischen Sprache. Aus Deutschland heimgekehrt erhielt er eine Lehrerstelle in Prerau, und hier suchte er, den Anregungen, die er durch Ratkes Schrift erhalten hatte, folgend, seinen Unterricht einfacher und leichter zu gestalten und schrieb, 24 Jahre alt, auch sein erstes didaktisches Werk „Grammaticae facilioris praecepta", das leider verloren gegangen ist. Doch wendete er sich mit Vorliebe philosophischen Studien zu und lernte die Werke des Joh. Valent. Andreä, eines um die Verbesse-

1) Vgl. Aussprüche des Comenius zu Gunsten des Handfertigkeits-Unterrichtes, Comenius-Studien Heft 3 (Znaim 1892).

2) Über Joh. Heinr. Alsted ist in jüngster Zeit eine gründliche und umfassende Arbeit von Dr. Georg Schmid in der „Geschichte der Erziehung von Dr. K. A. Schmid", III. Bd. 2. Abtheilung, Stuttgart 1892, p. 100—146 erschienen.

3) Die neueste und gründlichste Bearbeitung dieses Pädagogen lieferte Aug. Israel in der oben angeführten Geschichte der Erziehung III. 2. Abth. p. 1—92.

rung des Unterrichtswesens in Württemberg hochverdienten und als Schriftsteller mit Recht gefeierten Theologen kennen.[1]) Schon im 26. Lebensjahre (1618) wurde Comenius als Seelsorger der Brüdergemeinde nach Fulnek berufen, wo auch eine berühmte Schule war, zu der Söhne der Brüder aus allen Ländern zusammenströmten, wie es heisst, um daselbst das Deutsche zu lernen. In Fulnek gründete er sich einen Hausstand und lebte ganz der Seelsorge und dem Unterrichte. Aus diesem Wirken riss ihn die Eroberung Fulneks durch die spanischen Truppen im Jahre 1620, bei welcher Gelegenheit seine Bibliothek und seine Manuscripte verbrannten und er von seiner Gemahlin getrennt wurde. Infolge der strengen Edicte gegen die Protestanten und die protestantischen Prediger, die nach der Schlacht am weissen Berge erfolgten, lebte er unstät meist auf den Gütern des vom Kaiser geschonten Edelmannes Karl von Zierotin. Aus dieser Zeit stammt wohl seine Karte von Mähren, die er nach eigenen Beobachtungen anfertigte und die mit vorherrschend deutschen Namen in lateinischer Sprache erschien und sich eines solchen Beifalls erfreute, dass sie noch im 17. Jahrhundert 12 Auflagen erlebte.[2]) Längere Zeit hielt sich Comenius in Brandeis, das auch dem Zierotin gehörte, auf und vermählte sich dort, nachdem ihm seine erste Gattin und die beiden Kinder aus dieser Ehe gestorben waren, zum zweitenmale (1624) mit der Tochter des Brüderpredigers Cyrill. In dieser Periode der Verbannung erschienen von Comenius zahlreiche Trostschriften an seine Glaubensgenossen in tschechischer Sprache, aus denen wir nur das Werk Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens erwähnen, das er nach dem Vorbilde einzelner Werke des erwähnten Joh. Val. Andreä verfasste,[3]) um durch die Schilderung der Thorheiten und Laster der Welt die Gläubigen zur Abwendung von allem weltlichen Treiben und zur Hingabe an Gott zu bewegen. Es gilt dieses Werk bei den Tschechen als eines der hervorragendsten ihrer Literatur. Einige Zeit hielt sich Comenius auch auf

---

1) Mit Verwertung aller früheren Abhandlungen hat die Wirksamkeit Joh. Valentin Andreäs Dr. Jul. Brügel in der obenangeführten Geschichte der Erziehung übersichtlich dargestellt III. 2 p. 147—188.

2) Erst in jüngster Zeit hat Šmaha diese Seite der Thätigkeit unseres Pädagogen gewürdigt (Comenius als Kartograph seines Vaterlandes, übersetzt von Karl Bornemann, Znaim 1892).

3) Hauptsächlich verwertete Comenius in diesem Werke den „Turbo“ und die „Peregrini in Patria Errores Utopiae“, in welchen Schriften Andreä die Verkehrtheiten auf dem Gebiete der Erziehung und des Lebens schildert. Auch erinnert der Schluss bei Comenius an desselben Autors „Cives Christianus, sive Peregrini quondam errantis Restitutiones“, worin dieser die Wege zur Besserung aller vorhandenen Übelstände im Schosse des echten Christenthums findet.

den Gütern des Freiherrn Georg Sadowsky auf. Dieser Aufenthalt wurde für seine fernere Thätigkeit von grösster Bedeutung. Bei einer Excursion auf eine benachbarte Burg fand er in der dortigen Bibliothek, die gerade neu angekommene Didaktik des Elias Bodinus. Sofort fasste er den Entschluss, auch für seine Nation und seine Glaubensgenossen eine Didaktik zu schreiben und dadurch zur Verbesserung der Lage seines Volksstammes beizutragen. Neben dem Werke des Bodinus haben auch die Didactica und Scholastica seines früheren Lehrers Alsted,[1]) und eine Schrift Eilhard Lubins, eines Theologieprofessors in Rostock, „über eine rasch zum Ziele führende Methode der Erlernung der lateinischen Sprache" ihm bei Abfassung dieses für die Pädagogik bedeutendsten seiner Werke mancherlei Anregung und Stoff geliefert. Er begann seine Didactica magna noch in Böhmen zu schreiben, vollendete sie aber erst in Lissa, wohin er sich begab, als auch seine Gönner Zierotin und Sadowsky ihre Heimat verlassen mussten. Das Buch wurde zuerst in tschechischer Sprache Ende der 20er Jahre geschrieben und erst später 1638 in lateinischer Sprache bearbeitet. Es ist eine systematische allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, wie sie in solcher Vollkommenheit weder vor ihm, noch lange nach ihm geschrieben würde. Er will die Erziehung auf 4 Stufen von je 6 Jahren vertheilt haben. Die 1. Stufe umfasst die Mutterschule im Hause, die 2. die Muttersprachschule, die 3. die lateinische Schule und die 4. die Universität. Um seine Erziehungstheorie sofort auch in die Praxis umzusetzen, nahm er die Ausarbeitung von Lehrbüchern in Angriff. Für die Mutterschule schrieb er sein Informatorium maternum zuerst in tschechischer Sprache, doch übersetzte er es selbst bald ins Deutsche (1633). Dann arbeitete er an den sechs Lehrbüchern für die Muttersprachschule, oder wie wir sagen würden Volksschule, die bloss dem Titel nach bekannt sind. Für die Lateinschule wollte er ein Buch schreiben, das die ganze Sprache und die Gesammtheit der Dinge enthalten sollte, und wollte es darum ein „Seminarium linguarum et Scientiarum omnium" benennen. Von seinen Freunden auf ein Werk des Hibernischen Jesuiten-Collegiums zu Salamanca „Janua linguarum" betitelt, aufmerksam gemacht, arbeitete er nach deren Muster mit mancherlei Verbesserungen seine „Janua linguarum reserata", die wiedergeöffnete Sprachenpforte, die im Jahre 1631 nur in lateinischer Sprache erschien. Darin erscheinen in 100 Abschnitten, die 100 Kategorien der Dinge entsprechen, 8000 Wörter in 1000 Sätzen, wobei auf Grammatik, Wortbildung

1) Es sind die Theile seiner in Herborn 1620 erschienenen „Cursus philosophici Encyclopaedia".

und Satzbildung in entsprechender Weise Rücksicht genommen ist. Während wir die Didactica als das bedeutendste Werk unseres Pädagogen anerkennen, hat gerade seine Janua damals den Namen des Comenius am weitesten verbreitet und seinen Weltruhm begründet. Dieses Werk wurde fast in alle europäischen und selbst in asiatische Sprachen übersetzt.

Der Erfolg seiner Janua führte ihn auf ein neues Gebiet. Sein Streben, nicht bloss Kenntnis der Worte, sondern mit den Worten Kenntnis der Sachen zu lehren, drängte ihn zum Studium der Natur. Als Resultat desselben erschien auf Anregung von mehreren ihm bekannten Pädagogen zu Leipzig 1633 sein Abriss der Physik, „Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis", wovon schon nach 10 Jahren eine 2. Auflage (Amsterdam 1643) nöthig wurde. Das Werk ist darum von hervorragender Bedeutung, weil in demselben jene geistige Bewegung auf dem Gebiete der Naturwissenschaft sich abspiegelt, welche in der damaligen Zeit die wissenschaftliche Welt ergriffen hatte. Comenius verräth in der Vorrede zu diesem Werke, dass die Schriften des Spaniers Lud. Vives, des Italieners Thomas Campanella, des Engländers Frz. Baco von Verulam und seines Lehrers Alsted es waren, die ihm auf diesem Gebiete Anregung und Belehrung geboten hatten.

Die Beschäftigung mit der Naturphilosophie reifte in ihm den Plan zu einem in der Conception grossartigen Werke. Der Sprachenpforte sollte eine Weisheitspforte folgen. Darin sollten die Dinge nach ihrem Ursprunge und Wesen dargestellt, in einer natürlichen lückenlosen Ordnung aneinandergereiht, in ihrer Verwandtschaft und ihrem Unterschiede genau untersucht und ihr Zweck und ihre Verwendung dargelegt werden. Es sollte, wie er in einem Briefe an die Buchhandlung von Montanus schreibt, ein Buch der Bücher, eine Handbibliothek, eine pansophische Encyclopädie, ein Schlüssel der Bildung, ein Compendium der Weisheit, eine Welt alles menschlichen Wissens sein. Der Plan zu diesem grossartig angelegten Werke, das unter dem Namen der Allweisheit „Pansophia" erscheinen sollte, begeisterte Comenius so sehr, dass er sich von seinen didaktischen Arbeiten ganz abwandte. Auf Anregung eines gleichgesinnten Genossen, des Samuel Hartlib in London, veröffentlichte Comenius einen Prodromus Pansophiae, den Hartlib in England durch zwei Ausgaben bekannt machte. Infolgedessen bekam Comenius einen Ruf nach England. Als er dort 1641 anlangte, brach daselbst der Krieg aus; deshalb verliess Comenius England und folgte der Einladung Ludwig van Geers, eines reichen Grossindustriellen, der wegen seines Glaubens aus Holland verwiesen, in Schweden sich ein riesiges Vermögen gesammelt hatte und davon seine Religionsgenossen

unterstützte. In Schweden angekommen, wurde er in Stockholm durch den Reichskanzler Oxenstierna und den Kanzler der Universität Upsala und Lehrer Gustav Adolfs, Joh. Skyte, in viertägigen Unterredungen geprüft. Beide liessen seinen pansophischen Bestrebungen Gerechtigkeit widerfahren, ertheilten ihm aber den Rath, sich mit der Verbesserung des Schulwesens zu befassen. Auch Ludwig van Geer war derselben Ansicht. Enttäuscht zog Comenius nach Elbing (1642) und begann hier mit mehreren Genossen seine didaktischen Arbeiten. Diese freuten ihn nicht mehr, er wollte, wie er selbst sagt, „die königlichen Wege der Pansophia“ wandeln, zu denen ihn auch die Freunde von England aus ermunterten. Deshalb gieng es mit den Schulschriften nicht vorwärts. Das hatte Vorwürfe seitens seines Gönners zur Folge, ja nicht selten blieben die Unterstützungen aus, und Comenius hatte mit Noth und Entbehrungen zu kämpfen. Unter solchen Umständen drohte sein Geist zu erlahmen. Erst Ende Jänner 1647 wurde das Hauptwerk „Methodus linguarum novissima“ nach Schweden geschickt. Es erschien 1648, gedruckt in Lissa, wohin Comenius als Bischof der Brüdergemeinde berufen worden war. Bald folgten die Schulschriften und zwar: das Vestibulum (die Vorthür) der lateinischen Sprache; dann eine überarbeitete Janua linguarum mit einem lateinisch-deutschen Lexikon und einer kurzen Grammatik und das Atrium (die Vorhalle der lateinischen Sprache), das den Schmuck der Sachen in der Sprache darbot. Schon damals sollten der Janua Bilder beigegeben werden, und Comenius selbst fertigte für diesen Zweck Zeichnungen an. Um aber die Herausgabe nicht zu verzögern, wurde die 1. Auflage ohne Abbildungen veröffentlicht. Als Bischof schrieb Comenius mehrere kirchliche Schriften und widmete seine Thätigkeit auch der Schule in Lissa, die gerade damals die besten Kräfte verloren hatte. Doch schon im Jahre 1650 erhielt er eine Einladung von Sigmund Rakoczy, nach Ungarn zu kommen und dort im Sinne seiner Pansophie, das heisst wohl mit Berücksichtigung der Realien, eine Schule zu errichten. Er nahm mit Erlaubnis van Geers und der Brüdergemeinde diese Einladung unter der Bedingung an, dass ihm eine Bibliothek, ein naturwissenschaftliches und technisches Cabinet und eine Druckerei eingerichtet werde. Noch im Herbst 1650 siedelte er nach Saros Patak über und veröffentlichte zunächst eine kurze Beschreibung (Delineatio) der pansophischen Schule, in welcher er die Organisation derselben in 7 Classen darlegte, dann die Gesetze einer gut eingerichteten Schule (Leges scholae bene ordinatae) und Sittenvorschriften (Praecepta morum). Nach diesen Weisungen wurde mit der Eröffnung der Schule begonnen, und zwar wurden 1651 2 Classen, im Jahre 1653 die 3. Classe eröffnet, welche haupt-

sächlich den Unterricht in der lateinischen Sprache mit gleichzeitiger Berücksichtigung des Sachunterrichtes nach den 3 Stufen des Vestibulums, der Janua und des Atriums zur Aufgabe hatten. Sofort wurden von Comenius und seinen Genossen die für diese Classen erforderlichen Schulbücher ausgearbeitet und gedruckt. Doch die Eitelkeit des ungarischen Adels, dem die demokratische Organisation des Schulwesens missfiel, Eigendünkel und Lässigkeit der Lehrer, Trägheit und Zügellosigkeit der Schüler liessen das von Comenius mit so grossem Eifer begonnene und auch von den Ungarn mit Begeisterung erfasste Werk nicht gedeihen. Vergeblich bemühte er sich, durch Reden und Schriften das Interesse des Adels und der Lehrer für seine Bestrebungen wieder zu beleben. Die Begeisterung war verraucht, zumal da sein Gönner Sigismund Rakoczy im Jahre 1652 gestorben war. Da verfiel er auf zwei Mittel, um den Unterricht zu beleben und die Theilnahme der Schüler und des Publicums für die Schule zu erwecken. Das erste war die Aufführung von Schuldramen, durch welche spielend der sachliche und sprachliche Inhalt seiner Schulbücher der Jugend beigebracht werden sollte. So entstand seine „Schola ludus",*) mit deren Aufführung im Jahre 1654 begonnen wurde. Dies sein Werk ist noch nicht hinlänglich gewürdigt. Es ist eine systematisch geordnete praktische Methodik für die Lehrtexte des Comenius. Gleichzeitig mit diesen Schuldramen arbeitete er an einem Bilderbuch. Um die Neugierde und Lust der Jugend zu wecken und den Sachunterricht mit dem Sprachunterricht zu verbinden, griff er auf seinen schon in Elbing gehegten Plan zurück, die Janua durch Bilder zu erläutern. So entstand sein Orbis pictus, das Werk, welches den Namen des Comenius auch in solchen Ländern verbreitete, in die seine Janua nicht eindrang, und welches ihn am längsten im Andenken der Nachwelt erhielt. Im Jahre 1654 kehrte Comenius nach Lissa zurück, wo er sich wieder seinem geistlichen Berufe zuwandte und zahlreiche theologische Schriften veröffentlichte. Als Lissa im Jahre 1656 von den Polen erobert wurde, wurde es gänzlich zerstört, wobei die Bibliothek des Comenius und viele seiner Handschriften verbrannten. Obdachlos wanderte er durch Schlesien, Pommern und Hamburg, bis er in Amsterdam eine Zufluchtsstätte fand, wo er bei dem Sohne seines verstorbenenen Gönners Laurentius van Geer Unterstützung fand. Hier schrieb er noch mehrere theologische und auch didaktische Schriften, unter denen wir das „Ventilabrum sapientiae", die Wurfschaufel der Weisheit, anführen, weil diese Schrift eine strenge Selbstkritik der methodischen Werke des Comenius enthält, in welcher er mit grosser Objectivität die

*) Schola ludus, d. i. die Schule als Spiel. Ins Deutsche übersetzt v. W. Böttticher, Langensalza 1889.

Fehler, die er begangen, erkennt und tadelt. Auf Anregung seiner Freunde beschäftigte er sich auch mit der Sichtung und Correctur seiner didaktischen Schriften, welche mit Unterstützung L. van Geers in vier Foliobänden 1657 in Amsterdam erschienen.

Des Comenius tiefes Gemüth und sein strenggläubiger Sinn erzeugten in ihm einen Hang zur Mystik, den die damalige Zeit begünstigte, wie uns das Ansehen des Görlitzer Schusters Jakob Böhme, der 1624 starb, zeigt. Bei Comenius offenbarte sich diese Richtung in dem Glauben an Wahrsagungen und Prophezeiungen, welcher ihn mit allerhand Personen, die aus wirklichen oder erfundenen Visionen die Zukunft zu deuten suchten, in Verbindung brachte. Hauptsächlich haben eine sensible Polin, Christine Poniatowska, und sein Freund und Glaubensgenosse Drabik grossen Einfluss auf ihn gewonnen. Mit dieser mystischen Richtung seiner Zeit hängt der Glauben an das in der Apokalypse vorhergesagte 1000jährige Reich des Friedens zusammen, den er mit seinem Lehrer Alsted theilte und dessen Anbruch er erwartete. Aus dieser eigenthümlichen Richtung seines Geistes erklärt sich das Erscheinen seines Werkes „Lux in tenebris", welches eine Sammlung von Prophezeiungen ist, die, weil gegen den Papst und das katholische Haus Habsburg gerichtet, dem Herausgeber bei Lebzeiten und, wie wir sehen, auch noch nach 300 Jahren Hass und Verfolgungen eintrugen. Dagegen hatte sich seine Schwärmerei für das 1000jährige Friedensreich bei der Erfahrung und Ruhe des Alters zu einer Friedenssehnsucht abgeklärt, die von der Verbreitung der allgemeinen Menschenliebe eine Zeit des allgemeinen Friedens erwartet. Diese Stimmung kommt in der schon früher, wie es scheint 1644 begonnenen, aber erst 1666 gedruckten Panegersia zum Ausdrucke, die einen Theil der Schriften über die Verbesserung der menschlichen Dinge (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica) bildet. Derselbe Geist der Friedens- und Menschenliebe durchweht auch seinen Schwanengesang „Unum necessarium" (Eins ist noth), der 1668 erschien. Zwei Jahre darauf, am 15. November 1670, gieng er ein in den ewigen Frieden und wurde zu Narden in der Nähe Amsterdams bestattet.

Schon diese kurze Lebensskizze zeigt uns die Vielseitigkeit des Strebens und Wirkens, aber auch die Mannigfaltigkeit der äusseren Einflüsse, die bei Comenius zu beachten sind. Bei der Würdigung seiner Verdienste um die Pädagogik wollen wir sie nach drei Gesichtspunkten gliedern. Sie beziehen sich auf die Organisation des Schulwesens, auf den Stoff und die Methode des Unterrichts.

Was die Organisation des Schulwesens anbelangt, so unterscheidet Comenius, wie wir schon früher erwähnt,

a. die Mutterschule im Hause bis zum 6. Jahre,
b. die Muttersprachschule oder Volksschule bis zum 12. Jahre,
c. die lateinische oder classische Schule bis zum 18. Jahre,
d. die Universität bis zum 24. Jahre.

Die lateinische Schule und die Universität sind keine neuen Organismen. Diese bestanden schon zur Zeit des Comenius, aber ein neuer Gedanke begegnet uns in dem Abschnitte über die Universitäten.

Als Krönung des Schulwesens fordert Comenius eine Schola scholarum, ein Collegium didacticum. Es hätte aus Gelehrten zu bestehen, „deren Bemühungen darauf gerichtet sein sollten, die Grundlagen der Wissenschaft mehr und mehr zu durchforschen, um das Licht der Weisheit abzuklären und über das Menschengeschlecht mit glücklicherem Erfolge auszustreuen und durch neue nützliche Erfindungen den Wohlstand der Menschen zu heben." Es schwebte also unserem Pädagogen eine Akademie der Wissenschaften vor, ein Gedanke, der später bei Leibniz wieder erscheint und durch Begründung der Berliner Akademie unter Friedrich I. (1699) Verwirklichung fand.

Wichtiger als dieser Gedanke, der in einzelnen gelehrten Vereinen Italiens am Schluss des Mittelalters sein Vorbild hat, sind die Entwürfe des Comenius über die Mutter- und Muttersprachschule.

Was die Mutterschule anbelangt, so sind wir über deren Aufgabe und Einrichtung durch die besondere Schrift „Informatorium maternum" *) aufgeklärt. Es ist dies eine Anweisung für die Eltern, wie sie ihre Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu erziehen und für die Schule vorzubereiten haben. Darin fordert Comenius, dass die Kinder zu Hause die Grundlagen für ihr Wissen und Thun erhalten. Sie sollen die Anfänge der Physik, Optik, Astronomie, Geographie, Chronologie, Geschichte, Ökonomie, Politik, Dialektik, Arithmetik und Geometrie, der Musik und des Handwerkes lernen. Man soll sie spielen und arbeiten lassen. Kinder bauen gerne aus Spänen, Linsen und Steinen, das soll man fördern; sie sollen zusammen- und aufbinden lernen, mit Kreide und Kohle Punkte, Linien und Kreuze und Ringlein malen. Sie sollen auch Verslein auswendig lernen und Lieder singen Comenius gibt in seiner Schrift sogar selbst 12 Liedchen an, die für diesen Zweck passen. Wenn wir all diese Weisungen näher betrachten, so sehen wir darin deutlich zunächst die Forderung ausgesprochen, dass die Grundbegriffe alles menschlichen Wissens im Hause durch die Anschauung

*) Mutterschule. Mit einer Einleitung herausgegeben von Alb. Richter, Leipzig 1891 (Neudrucke päd. Schriften Bd. VIII).

vermittelt werden sollen, also dass die Grundlage des Sachunterrichtes der Anschauungsunterricht sein müsse. Wenn wir nun heutzutage am Eingange des Schulunterrichtes auf der Elementarstufe den Anschauungsunterricht als den richtigen Ausgangspunkt alles Sprach- und Sachunterrichtes anerkennen und betreiben, so haben wir das Informatorium des Comenius als die Grundlage dieses Unterrichtszweiges anzuerkennen. Und wenn wir die Namen der verschiedenen Wissenschaften lesen, deren Grundlagen in der Mutterschule gelegt werden, so werden wir an die Kategorien erinnert, nach denen Grassmann einen systematischen Weg für den Anschauungsunterricht entwarf. Noch eine andere Einrichtung der Gegenwart beruht auf dieser Schrift des Comenius. Das Spielen der Kinder, die Bewegungen, die Übungen in der Handfertigkeit, das Singen von Liedchen erinnern allzu deutlich an unsere Kindergärten, als dass nicht an eine Entlehnung zu denken wäre. In der That erfahren wir, dass Fröbel von Krause auf diese Schrift des Comenius aufmerksam gemacht wurde und auf dieser Grundlage seine Kindergärten schuf. So gehen Anschauungsunterricht und Kindergarten, zwei wichtige Einrichtungen unserer Kindererziehung, auf Comenius als Urheber zurück.

Was die Muttersprachschule oder Volksschule anbelangt, so haben schon vor Comenius andere Pädagogen die Pflege der Muttersprache in der Schule gefordert. Wir finden diese Forderung schon bei Vives,*) und auch bei Ratke deutlich ausgesprochen. Auch hat der Lehrer des Comenius, Alsted, die Errichtung von Volksschulen für jene Kinder befürwortet, die keine höheren Schulen besuchen. Das Neue ist bei Comenius die Forderung, dass die gesammte Jugend beiderlei Geschlechts, ob arm oder reich, ob hoch oder nieder, diese Schulen besuche, und dass er für diese Schule einen 6jährigen Curs mit besonderen Lehrbüchern in Aussicht nahm, deren Namen und Inhalt er uns in wenigen Zügen bietet. Man will in diesem Entwurfe des Comenius die Grundlage für die Einheitsschule gefunden haben, welche heute in pädagogischen Kreisen vielfach erörtert wird. Soweit wollen wir nicht gehen, aber dazu glauben wir berechtigt zu sein, zu behaupten, dass Comenius in seiner Auffassung der Muttersprachschule vollkommen übereinstimmt mit dem, was wir von der Volksschule fordern, dass also mit voller Berechtigung Comenius als der theoretische Begründer der modernen Volksschule bezeichnet werden muss.

*) Die Bedeutung dieses Pädagogen, der zu Valencia 1492 geboren ward und hauptsächlich in den Niederlanden und in England wirkte († 1540), hat zuerst A. Lange in der Schmid'schen pädag. Encyclopädie IX. B., Gotha 1873, p. 737—814, gründlich dargelegt.

Wenn wir nunmehr zu den Reformen übergehen, die Comenius in Bezug auf den Unterrichtsstoff einführte, so müssen wir etwas weiter ausholen, um den Weg zu verfolgen, der Comenius zu seinen Reformen führte. Die wissenschaftliche Forschung des Mittelalters hatte zur Grundlage die Bibel und die Glaubenslehre der katholischen Kirche. Die Gelehrten betrachteten es als ihre Hauptaufgabe, die kirchlichen Lehren wissenschaftlich zu begründen, und selbst das Studium der heidnischen Schriftsteller, vor allem des Plato und Aristoteles, die man nur aus lateinischer und arabischer Bearbeitung kannte, diente nur dazu, um ein wissenschaftliches Lehrsystem zu schaffen, das wohl aus der griechischen Philosophie die Form, den Inhalt aber nur insofern entlehnte, als derselbe mit der Kirchenlehre in voller Übereinstimmung war, wie dies in vollendetster Weise Thomas von Aquino that. Als mit dem Aufblühen des sogenannten Humanismus die Originalwerke des classischen Alterthums erschlossen wurden, da warfen sich die Gelehrten mit freudigem Eifer auf diese Wissensschätze und fanden in der Ausgabe und Erklärung derselben das Ziel ihres Strebens. Es begann damit die Schöpfung einer selbständigen, vom Kirchenglauben nicht abhängigen profanen Wissenschaft. Aber diese Wissenschaft gieng ursprünglich über das, was Griechen und Römer geleistet hatten, nicht hinaus. Mit der Zeit gab das Studium der Alten die Anregung, die von diesen aufgestellten Theorien und Probleme zu prüfen und unabhängig von diesen die verschiedenen Gebiete des menschlichen Wissens zu erforschen. Des Copernicus berühmtes Werk „De orbium coelestium revolutionibus“, das 1543 erschien, rief eine Revolution auf dem Gebiete der Wissenschaften hervor. Nicht mehr waren Bibel und Ptolemaeus die einzigen Quellen der Astronomie. Eigene Beobachtung der Natur hatte einen durch Tausende von Jahren bestehenden Grundirrthum beseitigt und ein neues System des Weltgebäudes geschaffen. Damit wurden der wissenschaftlichen Forschung neue Bahnen eröffnet. Nicht die Bücher, sondern die Natur sollte den Ausgangspunkt für die Erforschung der Welt bieten. Dieser Standpunkt wurde bald auf die Erziehung und den Unterricht übertragen. Der Franzose Rabelais, ein Zeitgenosse des Copernicus, verspottete in seiner berühmten Satire Gargantua und Pantagruel die Art der bisherigen dem Leben abgewandten Erziehung und forderte, dass durch Anschauung der Natur, durch das Anknüpfen an die wirklichen Dinge, durch ungezwungene Gespräche, durch Spiele, durch Beobachtung der Thätigkeit der Menschen die Jugend fürs Leben zu bilden sei. Was Rabelais in heiterem Scherze predigte, das hat sein jüngerer Zeitgenosse, der Spanier Ludwig Vives, in wissenschaftlicher Form durch sein Werk „De tradendis literis“ dargelegt. Er verwarf den Autoritätsglauben und die aprioristischen

Theorien, sowie die scholastische Methode des Unterrichtes und forderte als Ausgangspunkt alles Lehrens die sinnliche Anschauung und den Verkehr mit der Natur, aber auch die Bekanntschaft mit den Künsten des praktischen Lebens, des Ackerbaues, der Schiffahrt u. dgl. Es ist gewiss nicht ohne Bedeutung, dass Comenius in Herborn sich eine Handschrift des Copernicus kaufte und bei Bearbeitung seiner Physik die Schriften des Vives vor sich hatte. Doch währte es längere Zeit, bis die neue Methode der Forschung und des Unterrichtes in weitere Kreise drang. Ende des 16. Jahrhunderts gewann sie allgemeine Geltung. Da erhoben sich in allen Ländern gelehrte Männer, welche im Gebiete der Naturwissenschaften neue Entdeckungen machten, der Forschung und Erziehung die natürlichen Wege wiesen. Unter den vielen nennen wir den Dominicaner Campanella aus Calabrien, dessen Metaphysik und Realphilosophie darauf beruhte, dass die erste Quelle unseres Wissens, wie er sich ausdrückt, der primus codex der Wissenschaft, die Natur sei, die aus Gott früher hervorgieng, als die Geschichte der Offenbarung; seine Zeitgenossen Galileo Galilei, der in der Astronomie und Optik, sowie über die Schwere neue, epochemachende Entdeckungen machte, Kepler, der die Gesetze der Gravitation mathematisch feststellte, und Baco von Verulam, der für sein neues Gebäude der Naturphilosophie (die Instauratio magna) im novum organum als neue Methode der Forschung die Induction feststellte. In diese Strömung trat Comenius ein und, wie er selbst sagt, von Vives, Campanella und Baco angeregt, construierte er sein Handbuch der Physik, in dessen Einleitung er die aristotelische Philosophie als fehlerhaft und unzulänglich bezeichnet und drei Grundlagen der Philosophie, die Sinne, die Vernunft und die Offenbarung annimmt. Die Offenbarung gewährt den Glauben, die Vernunft das Verständnis, die Sinne die Gewissheit. Durch die Sinne gelangt man zum Verständnis, durch die Vernunft zum Glauben. Man muss forschen mit Hilfe der Sinne, der Vernunft und der Offenbarung. „Sind wir nicht im Garten der Natur? Warum gebrauchen wir nicht selbst die Ohren, Augen, Nasen? Warum suchen wir andere als diese natürlichen Lehrmeister? Warum schlagen wir nicht statt todter Bücher das lebende Buch der Natur auf? Dazu brauchen wir eine neue Methode. Stopfen wir nicht die Jugend mit Wissen voll, sondern hauchen wir es ihr unbemerkt ein, indem wir bei dem Bekanntesten beginnen und lückenlos vorwärts schreitend wieder bei Bekanntem aufhören. So wie in der Geometrie alles durch den Augenschein (Autopsie) bewiesen wird, so thun wir es auch in der Physik. Arbeiten wir dahin, dass die Schulen aufhören zu überreden und anfangen zu beweisen, aufhören zu disputieren und beginnen zu forschen, aufhören endlich zu

glauben und anfangen zu wissen.“ Wie diese Worte zeigen, war die neue Weltbetrachtung, auf deren Zustandekommen man den Einfluss Bacos, wie durch Kvacsala dargethan wurde, überschätzt hat, für Comenius auch massgebend für die Auswahl des Lehrstoffes und die Methode seiner Darbietung.

Bis auf Comenius war der Hauptgrundsatz der Erziehung der, im Individuum die geistigen Kräfte zu entwickeln, damit es dieselben im Leben anwenden lerne. Für diesen Zweck erschien das Studium der classischen Sprachen, speciell das des Lateinischen, ausreichend. Dieses schärfte das Urtheil, bildete den Verstand aus, so dass der auf solche Weise Gebildete dann im Leben vermöge der Fertigkeit, die er im Denken erworben hatte, sich zurecht finden konnte. Um die Verwertbarkeit des in der Schule Gelernten für das Leben kümmerte man sich nicht. Das Leben selbst mit seinen mannigfachen Formen blieb der Jugend unbekannt. Man bezeichnet diesen Standpunkt der Erziehung als Individualismus, der noch gegenwärtig in unserem Mittelschulwesen herrscht. Durch Comenius wurde nun in die Schulerziehung zuerst ein anderes Princip eingeführt. Nicht das Individuum in seiner Isoliertheit soll nach allen Richtungen und Anlagen ausgebildet, sondern es soll mit allen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet werden, die es für das gesellschaftliche Leben nothwendig hat. Also das sociale Leben mit seinen Erfordernissen ist der Massstab, nach welchem das zu vermittelnde Wissen auszuwählen ist. Man nennt dieses Princip mit einem heute in Schwung gekommenen Namen den Socialismus in der Erziehung. Von diesem Standpunkte verlangt Comenius, dass alle alles zu lernen haben, dass die Jugend auf allen Stufen in dem unterrichtet werde, was im Leben Verwendung finde. Das sind nicht allein die Naturwissenschaften, sondern auch alle Einrichtungen des Lebens, alle socialen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Darum fordert Comenius schon für die Volksschulen neben den bisher üblichen Disciplinen der Religion, des Lesens, Schreibens, Rechnens und des Gesanges „die Geometrie, zur Messung der Raumgrössen, die Staats- und Wirtschaftslehre, um die alltäglichen Vorgänge im Hause und im Staate zu verstehen; die allgemeine Geschichte bis auf die Gegenwart, das Wichtigste aus der Naturgeschichte, Weltkunde, Astronomie und Geographie, endlich auch die Bekanntschaft mit den allermeisten wichtigen Handwerken“. Also die Realien sind es, welche Comenius in der Volksschule eingeführt haben will.

Aber auch für die lateinische Schule fordert er nicht bloss die sogenannten freien Künste, darunter die Geometrie und Astronomie, sondern auch die Physik, die Geographie, die Geschichte und Chronologie.

Diese Einführung der Realien in die Volks- und Mittelschulen kennzeichnet ein wichtiges Stadium in der Entwicklung unseres Schulwesens. Zwar wissen wir nicht, ob Comenius in den Volksschulen seiner Gemeinde mit jenen Plänen durchdrang, aber dass in der Schule zu Sarospatak an der Hand der sprachlichen Lehrbücher ein Realunterricht ertheilt wurde, ist unzweifelhaft. Forderte er doch die Einrichtung eines naturwissenschaftlichen und technischen Cabinets, als er nach Sarospatak übersiedelte. In seiner Darlegung der pansophischen Schule nimmt er die Zeitungslectüre in den Dienst der Schule, indem an einem bestimmten Tage die kaufmännischen Zeitungen und der französisch-belgische Mercur vorgelesen und erklärt werden soll, was sich im letzten Halbjahr Merkwürdiges auf der Erde zugetragen hat. Kann deutlicher die Verbindung der Schule mit dem Leben ausgesprochen werden?

Die Anregungen, welche Comenius gegeben, trugen ihre guten Früchte im deutschen Schulwesen. Was die Einführung der Realien in die Volksschule anbelangt, so dürfen wir auf den Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha verweisen, in welchem für die Volksschule ein Unterricht in natürlichen und geistlichen und weltlichen Haussachen, worunter die Naturkunde, die Messkunst und eine auf alle politischen, socialen und wirtschaftlichen Verhältnisse bezügliche Heimatskunde gemeint ist, vorgeschrieben wird. Dass Comenius den Impuls zu dieser Reform gegeben, ersehen wir daraus, dass der Berather des Herzogs Ernst, Rector Andr. Reyher, ein Kenner und Verehrer des Comenius war.

Bezüglich der Einführung der Realien an höheren Schulen können wir auf die Pietisten und speciell Herm. Francke hinweisen, die in ihren Schulen am Anfange des 18. Jahrhunderts neben den Naturwissenschaften, unter denen sogar die Anatomie erscheint, die Geographie und Geschichte, das Zeichnen und Malen, die Gesundheitspflege, verschiedene Handfertigkeiten und die Orts- und Landes-Polizeiordnung einführten. Es ist mehr als wahrscheinlich, dass die Pietisten, welche in ihren religiösen Anschauungen so nahe Verwandtschaft mit Comenius zeigen, aus den Schriften dieses Mannes vielerlei Anregungen erhalten haben. Und wenn wir bedenken, dass aus der Francke'schen Stiftungsschule die Realschule hervorgieng, so werden wir indirect auch Comenius das Verdienst vindicieren, dass ihm ein Antheil an der Entwickelung dieser gegenwärtig so blühenden Anstalten gebürt. Ganz besonders in unsern Tagen müssen wir das Verdienst des Comenius um die Einführung der Realien und sein Streben, die Schule mit dem wirklichen Leben in Verbindung zu bringen, hervorheben; weil auch heute eine Bewegung durch die Schulkreise geht, die Gymnasien, welche noch an ihrem

Individualismus festhalten, in nähere Verbindung mit dem Leben zu bringen, eine Bewegung, an deren Spitze der deutsche Kaiser selbst steht.

Doch nicht bloss auf den Lehrstoff, auch auf die Methode seiner Darbietung war die Weltanschauung unseres Pädagogen von Einfluss. Weil er die Sinne als die grundlegenden Organe unseres Wissens betrachtete, so musste auch aller Unterricht von der Anschauung ausgehen. „Nicht aus Büchern" sagt er, „sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, von Eichen und Buchen, d. h. aus den Dingen selbst sollen die Kinder lernen. Der Augenschein ersetzt die Demonstration. Man müsse zuerst die Sache, dann erst das Wort, zuerst die Substanz, dann das Accidens, zuerst den Leib, dann das Kleid, zuerst das Beispiel, dann die Regel, zuerst den Autor, dann die Grammatik geben". Wir sehen demnach, dass dieser Grundsatz nicht bloss in dem Unterricht in den Realien, sondern auch in dem Sprachunterricht eine Umwälzung in der Methode hervorrief. Zwar hat auch Ratke vor Comenius diese Grundsätze aufgestellt, aber er war nicht im Stande, sie durchzuführen. Was zunächst den Unterricht in den Realien anbelangt, so haben wir bereits hervorgehoben, dass die Mutterschule den grundlegenden Anschauungsunterricht zu besorgen habe. In den Volks- und Lateinschulen erschien es nicht möglich, alle in dem Realunterricht vorkommenden Begriffe und Erscheinungen an wirklichen Objecten zu erklären; deshalb schuf Comenius sein populärstes Werk, den Orbis pictus, aus dem Friedrich d. Gr. und Goethe gelernt haben, und der noch bis auf den heutigen Tag sich in manchen Familien vorfindet. Mit diesem war ein neues Lehrmittel in den Unterricht eingeführt, das sich bis auf den heutigen Tag im Sachunterricht bewährt hat. So primitiv die Bilder dieses Orbis pictus waren, so gaben sie doch die Anregung, durch Illustrationen, welche unsere Zeit in so vorzüglicher Weise erzeugt, den Unterricht zu veranschaulichen und zu beleben. Die Hauptaufgabe dieses epochemachenden Werkes war es, den Parallelismus des Sach- und Sprachunterrichtes zu ermöglichen. Der Orbis pictus war eigentlich eine illustrierte Janua; und das führt uns zu der Methode des Sprachunterrichtes, wie sie Comenius in seiner Methodus Linguarum novissima entwickelte. Er geht nicht synthetisch vor, wie dies bisher üblich war, sondern beginnt mit Sätzen, aus diesen werden die Regeln abstrahiert, die dann gesammelt in einer kurzen Grammatik zusammengefasst erscheinen. Als dritter Theil des Sprachunterrichtes ist die Anwendung zu betrachten, für welchen Zweck ein Lexicon der im 1. Theile vorkommenden Wörter zusammengestellt ist. Diese Methode entspricht der Induction in den Naturwissenschaften und bezeichnet einen Fortschritt gegenüber dem bisher üblichen Lateinbetrieb. Doch ist zu bedauern, dass die

Methode des Comenius nicht durchgriff, und dass noch heute vielfach der langweilige synthetische Weg im grammatischen Unterrichte vorwiegt. Von der Naturbetrachtung ausgehend, kam Comenius zu der Einsicht, dass die Natur nicht bloss die Grundlage unseres Wissens bildet, sondern dass sie uns in ihrem Vorgehen das Muster liefert, an das wir uns auch bei der Erziehung und bei dem Unterrichte zu halten haben. Daraus resultiert seine Forderung, die Erziehung sei naturgemäss. Seine Didactica magna befasst sich besonders ausführlich mit dieser Forderung und leitet aus der Naturgemässheit eine Menge von Grundsätzen ab, die heutzutage längst jedem, der nur einige Bekanntschaft mit der Erziehung sich erworben hat, bekannt sind, die aber zuerst formuliert zu haben das Verdienst des Comenius ist. Ich hebe nur die Forderung hervor, dass der Unterricht mit Rücksicht auf die Natur des Kindes in Stufen ertheilt werde, dass auf der untersten Stufe die Sinne, auf der zweiten das Gedächtnis und auf der dritten der Verstand gebildet werden soll. Da Comenius der Ansicht ist, dass allen alles zu lehren sei, so fordert er, dass auf allen Stufen das ganze Gebiet des menschlichen Wissens und Könnens zur Betrachtung komme, freilich in stets sich erweiterndem Kreise, so dass wir unsern Pädagogen als den Begründer des concentrischen Lehrganges im weitesten Sinne des Wortes bezeichnen können.

Der Umstand, dass Comenius von der Anschauung ausgeht, dürfte ihm auch den Impuls gegeben haben, Verbesserungen in der Lehrform einzuführen. Wenn er das pythagoräische Schweigen der Ratichianer, die ihre Schüler stundenlang stumm zuzuhören zwangen, tadelt und hervorhebt, dass man die Dinge den Sinnen der Kinder nahe bringen müsse, Sichtbares dem Auge, Hörbares dem Ohr, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl, dass die Schüler nicht bloss zuzusehen und zuzuhören, sondern auch zuzugreifen und mitzusprechen haben, so sehen wir schon darin angedeutet, dass Comenius ein heuristisches Lehrverfahren, das den Schüler selbst zu suchen und selbst zu finden veranlasst, eingeschlagen haben will. Noch deutlicher tritt dieses Lehrverfahren in der Schola ludus zutage. Darin wird ausdrücklich hervorgehoben, dass die Schüler die Dinge selbst anschauen, sehen, schmecken, hören, betrachten und erst dann benennen sollen. Zuerst sei die ganze Sache zu besehen und zu benennen, um zu erfahren, was sie sei, dann ihre Theile, um zu erkennen, woraus sie besteht, endlich die verschiedenen Zustände, damit man merke, auf wie vielerlei Arten etwas ist, wirkt und nicht wirkt, und wie jedes mit seinem eigenthümlichen Namen ausgedrückt werden soll. Indem gleichzeitig die Forderung aufgestellt ist, dass alle Schüler zur selben Zeit nur eines lernen, und dass alle aufzumerken und alles zu hören haben, so sehen wir deutlich,

dass Comenius das Lehrverfahren schon in jener Vollkommenheit festgestellt hat, in welcher wir es jetzt nach mehr als 200 Jahren üben. Die Zeit erlaubt es mir nicht, Beispiele aus den Schuldramen anzuführen, welche diese Vollkommenheit seines Lehrverfahrens verdeutlichen würden. Genug an dem, nach Comenius sollte sowohl der Realunterricht als auch der Sprachunterricht in einer Weise ertheilt werden, dass eine bessere Methode auch heute nicht gefunden werden kann.

Wir haben nun in wenigen Zügen die vielseitigen Verdienste, welche sich Comenius für die Entwickelung des Erziehungs- und Unterrichtswesens erwarb, hervorheben können. Auch aus dem wenigen erhellt, dass Comenius in seinen Reformen weit seiner Zeit vorangeeilt ist, und dass Jahrhunderte verflossen sind, bis dieselben allgemeinen Eingang in unser Schulwesen fanden.

Zum Schlusse sei es mir gestattet, Comenius als Menschen in des Wortes schönster Bedeutung zu würdigen. Ein Hauptzug in seinem Wesen ist die Sehnsucht nach Frieden. Er selbst sagt von sich in seinem Schwanengesang: „Ich bleibe mein ganzes Leben ein Mann der Sehnsucht.“ Diese Sehnsucht richtete sich nach der Verwirklichung des Guten in der Welt, nach Herbeiführung des Heiles und Glückes der ganzen Menschheit. Gerade in der Zeit, als Comenius lebte, hat ein furchtbarer Krieg Mitteleuropa verheert, und er selbst erfuhr an sich die Greuel dieses Kampfes. Es ist daher begreiflich, dass Comenius zunächst die Herstellung des Friedens als die Vorbedingung des Glückes der Menschen erachtete und darum dem Friedenswerke seine Kräfte widmete. Weil religiöse Ansichten die damalige Welt zerklüfteten, so sehen wir ihn für die Versöhnung zwischen den religiösen Parteien wirken. Wiederholt hat er Missionen übernommen und mancherlei Schriften veröffentlicht, um eine Einigung zwischen seinen Glaubensgenossen und den Lutheranern herbeizuführen, und als 1645 in Thorn ein Religionsgespräch stattfinden sollte, um eine Aussöhnung zwischen den Katholiken und Protestanten herbeizuführen, da wurde Comenius ausersehen, um im Namen der böhmischen Brüder an diesem Friedenswerk theilzunehmen. Und als zum Friedenscongress in Breda 1667 die Gesandten Englands und Hollands zusammentraten, da unterstützte er dessen Bestrebungen, indem er eine Schrift, betitelt „Der Engel des Friedens“, dahin sandte. Diese Versuche unseres Pädagogen hatten nicht den gewünschten Erfolg. Ein anderes Mittel, die Einigkeit unter den Menschen herzustellen und für das Glück der Menschheit zu wirken, bot Comenius die Schule. Ausdrücklich hebt er hervor, dass seine Schulreform den Zweck verfolge, die herrschenden Übelstände im Menschenleben zu beseitigen und das Glück der Menschheit oder,

wie er sich ausdrückt, einen paradiesischen Zustand unter den Menschen wieder herzustellen. Darum finden wir in seiner Didaktik auch die Forderung, dass die Erziehung den Menschen zum Menschen zu bilden habe, dass die Schulen Werkstätten der Humanität sind, indem sie bewirken, dass die Menschen wirklich zu Menschen würden. Die humanen Bestrebungen des Comenius kommen am deutlichsten in seiner Panegersie zum Ausdruck. Diese Schrift wendet sich an die Gelehrten, Religiösen und Machthaber Europas und legt die Mittel dar, durch welche eine Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten erreicht werden könnte. Der Verfasser weist darin auf die gleiche Natur der Menschen und das gemeinsame Streben nach dem Besten hin und sieht als Vorbedingung des Heiles der gesammten Menschheit die Einheit, Einfachheit und Freiwilligkeit. Er fordert, dass man das Ansehen der Personen, der Nationen, der Sprachen, der Secten ganz beiseite setze. Liebe oder Hass, Neid oder Verachtung darf sich nicht einmischen. „Warum sollen wir andere verachten? Wir sind ja Bürger einer Welt, wir sind alle ein Blut. Einen Menschen hassen, weil er wo anders geboren ist, weil er eine andere Sprache redet, weil er anders über die Dinge denkt, welche Gedankenlosigkeit!“ Diese wenigen Sätze belehren uns deutlich über die humane Gesinnung unseres Pädagogen. In einer Zeit, wo die verschiedensten Gegensätze sich bekämpften, erscheint er als Friedensapostel, bemüht, sie auszugleichen; in einer Zeit religiöser Unduldsamkeit, sehen wir ihn eine Toleranz predigen, die dieser Periode noch gänzlich fremd war. Als ein Jahrhundert später die Humanität zum Principe wurde, um das sich alle edlen Geister der Zeit scharten, da gedachte man des Comenius, der schon in der bewegten Zeit der Glaubenskämpfe dieses Princip hochgehalten. Einer der bedeutendsten und einflussreichsten Vorkämpfer der Humanität, Herder, verwies*) auf ihn als einen hervorragenden Vertreter dieser Richtung und auf seine „Welterweckung“, deren Inhalt so vollkommen den Ideen entsprach, die damals die Gebildeten bewegten.

Aber nicht durch Worte und Schrift, sondern auch durch die That wirkte Comenius für die Menschlichkeit, die er predigte. Er ist zwar ein treuer Sohn seines Volkes, welches in seiner Sprache und Wissenschaft zu fördern, ihm als eine seiner Hauptaufgaben gilt. Dabei aber kennt er weder Neid noch Abneigung, geschweige denn Hass gegen die andern Nationen. Durch deutsche Wissenschaft grossgezogen, erkennt er gern und dankbar die Anregung an, die er von den Deutschen erhalten. Er spricht in seiner Didactica von der Morgenröthe einer bessern Zeit, weil in Deutschland einige

*) In den Briefen zur Beförderung der Humanität.

wackere Männer, die er mit Namen nennt, erstanden sind und Forschungen in der Methode angestellt haben. Er hat selbst manche seiner Schriften ins Deutsche übertragen, andere wieder übertragen lassen. In England und Holland und in Schweden, bei den Polen und Ungarn wirkt er mit der gleichen Hingebung und demselben Eifer. Und was seine religiöse Überzeugung anbelangt, so wurde bereits der Bemühungen gedacht, denen er sich zur Vereinigung der Christen unterzog. Sie stimmen überein mit den bereits angeführten Worten der Panegersie, die er in der Einleitung ausdrücklich „als Beispiel bezeichnet, mit welchen er vorangehen will, eine Schrift zu schaffen, die jeder Jude, Türke, Heide, geschweige denn alle durch was immer für Meinung getheilte Geister ungekränkt und unbeleidigt lesen können".

So steht Comenius vor uns als ein Pädagog, der zeit seines Lebens mit dem Aufwande seiner ganzen Kraft sowohl durch die Schrift, als auch durch die That, theoretisch und praktisch an dem Erziehungswerk des Menschengeschlechtes arbeitete. Er vereinigte in sich wie in einem Brennpunkte alle Strahlen, die dieses wichtige Gebiet menschlicher Wissenschaft und Thätigkeit vor und während seiner Zeit erhellten, und wurde eine Quelle des Lichtes für spätere Zeiten, welches die vielfach dunkeln und schwierigen Pfade der Pädagogik erhellte. Wenn wir heute mit Sicherheit ihre geebneten und erleuchteten Bahnen wandeln, so gebürt zu einem grossen Theil unser Dank dafür dem Manne, dessen 300jähriges Geburtsfest wir begehen. Seine Leistungen in der Pädagogik wurden aber nur deshalb so bedeutend, weil ihn in seinem Streben und Wirken die edelste Menschenliebe beseelte, weil er durch Unterricht und Erziehung nicht bloss Bildung zu verbreiten beabsichtigte, sondern weil er, durchdrungen von der Wichtigkeit der Erziehung, in deren richtiger Methode ein Mittel sah, um die Lage der Menschheit zu bessern und um unter den Menschen Glück und Segen zu verbreiten. Diese Liebe zur Menschheit war es, die ihn unter allem Ungemach nicht ruhen noch rasten liess, die seinen Verstand schärfte und seine Phantasie erleuchtete, wenn es galt Wege zu finden, auf denen die Erziehung in ihren Zwecken und Mitteln verbessert und vervollkommnet werden könnte.

Der Name Comenius gilt uns daher als Symbol für hingebendes Wirken im Dienste der Erziehung und für brüderliche Eintracht im Dienste des allgemeinen Menschenwohles.

Darum wird der Name Comenius eitel genannt und missbraucht, wenn er als Aushängeschild von Bestrebungen dient, die den Zweck verfolgen, Zwietracht zu säen und Hass zu erregen, oder für politische Demonstrationen, die Unfrieden erzeugen, wo bisher Ruhe und Eintracht herrschte.

Dagegen führt mit vollem Rechte eine im Vorjahre gegründete Gesell-

schaft in Deutschland seinen Namen, die es sich zur Aufgabe stellte, einigend und versöhnend auf die Entwickelung der Zukunft durch eine richtige Bildung und Erziehung des gegenwärtigen Geschlechtes zu wirken. Freudig können wir ihren Bestrebungen zustimmen und bereitwillig dieselben fördern.

Denn rastlose Arbeit im Dienste der Erziehung, Versöhnung und Eintracht sind die Leitsterne, denen Comenius zeit seines Lebens folgte, und die auch uns in unserem schönen, aber schwierigen und verantwortungsvollen Berufe leiten.

III.

Rede zur Pestalozzifeier

am 23. Jänner 1892, gehalten von Eduard Siegert.

Wenn die „Pädagogische Gesellschaft“ durch die alljährliche Veranstaltung einer Erinnerungsfeier für Pestalozzi einer Pflicht der Pietät Genüge thut, so erwächst für den Vortragenden bei einer solchen Feier die schwierige Aufgabe, innerhalb eines engen Rahmens einige Punkte aus dem unermesslichen Gebiete der Pestalozzischen Gedanken- und Thatenarbeit zusammenzutragen und durch Vereinigung derselben zu einem Ganzen den Versuch zu wagen, eine der Bedeutung des Anlasses entsprechende Stimmung unter den geehrten Zuhörern wachzurufen. Indem mir im Bewusstsein meiner schwachen Kräfte die Schwierigkeit dieses Unternehmens vollständig klar ist, bitte ich um gütige Nachsicht, wenn das Missverhältnis zwischen dem zu erreichenden Zweck und den hiezu angewandten Mitteln etwa zu auffallend hervortritt. Um die Absichten und Erfolge eines hervorragenden Mannes richtig beurtheilen zu können, geht es nicht an, ihn als isolierte Erscheinung zu betrachten, so fesselnd und imposant sie als solche sein mag, sondern es muss die Aufgabe jedes ernsten Beurtheilers sein, sie einerseits als letztes Glied in der langen Kette einer vorangegangenen Entwickelung, anderseits als Factor im Spiele der mannigfachen Kräftebewegungen der Mitwelt ins Auge zu fassen.

Es wird also nothwendig sein, zuerst einen Blick in die Vergangenheit zu werfen und uns die pädagogischen Bestrebungen und Erfolge der früheren Zeit wenigstens in flüchtigen Umrissen zum Bewusstsein zu bringen, um dann ein getreues Bild des grossen Mannes im Lichte seiner Zeit zu gewinnen. Es ist wahr, Pestalozzi fand kein unbebautes, steriles Feld vor, als er seine Wirksamkeit als pädagogischer Denker und Praktiker begann. Die grosse Culturarbeit, welcher der europäischen Bildung seiner Zeit zugrunde lag, konnte nicht ohne heilsame Wirkungen auf die pädagogische Praxis geblieben

sein, und auch auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie fehlte es nicht an Vorläufern, welche die Erziehung zum Gegenstande tiefgehender und fruchtbringender Forschungen gemacht und Leistungen hervorgebracht hatten, die theils direct, theils in der Form fortwirkender Anregungen dem pädagogischen Fortschritte zustatten gekommen sind. Aber welches Bild bietet trotz all dieser vorangegangenen Arbeit das Erziehungswesen zu Pestalozzis Zeiten dar! Rohe Empirie in der häuslichen Erziehung, geistige Vernachlässigung der Jugend, ganz vereinzelte private Anläufe zu einer rationelleren Kindererziehung, gut gemeinte, aber meist dilettantisch durchgeführte staatliche Versuche einer besseren Volksbildung und einen seiner Aufgabe geistig und sittlich nicht gewachsenen Lehrerstand. Das sind die Hauptmomente, die das Erziehungs- und Schulwesen der Pestalozzischen Zeit charakterisieren. Wenn das heutige Bild der öffentlichen Erziehung das geschilderte weit überstrahlt, und wenn wir mit Recht als Ausgangspunkt dieses Fortschrittes Pestalozzis Wirken und Schaffen bezeichnen müssen, so liegt die Frage nahe, durch welche Mittel es Pestalozzi gelang, seinen Ideen und Tendenzen eine Kraft zu verleihen, dass sie in steigender Progression ihre Fruchtbarkeit bewährten und hoffentlich für alle Zeit die Leitsterne pädagogischer Thätigkeit und pädagogischer Entwickelung bleiben werden.

Diese Mittel beruhen zum Theil in seiner die tiefste Menschenkenntnis und das feinste Verständnis für den Geist seiner Zeit bekundenden Theorie, theils in seiner aus seinem Gemüth und Charakter quellenden Praxis. Es kann nicht geleugnet werden, dass Pestalozzi zwei Männer in gleichen Bestrebungen vorangegangen sind, die eine höchst beachtenswerte Theorie niedergelegt und eine pädagogische Einsicht geoffenbart haben, welche ihnen für alle Zeiten einen der ersten Ehrenplätze in der Erziehungsgeschichte sichern: Comenius und Rousseau. Welch einen Berg von pädagogischer Weisheit stellen Comenius Werke dar! Welche Genialität der Beobachtung und Schlussfolgerung offenbart Rousseaus „Emil"! Aber bei beiden entspringen die gefundenen Resultate wohl einer tiefen Erkenntnis der menschlichen Gesellschaft, ihrer Mängel und Bedürfnisse, bei beiden erkennen wir den Weitblick des Historikers, den Scharfblick des Sehers: aber keiner erreicht Pestalozzi an der intimen Kenntnis des menschlichen Einzelwesens, der physischen Beschaffenheit des Individuums, wie sie nur aus dem hingebungsvollen, liebenden Verkehr mit den Kindern erworben werden kann. Pestalozzi hat die Pädagogik endgiltig auf den Boden der Psychologie gestellt, aus dem ihr ihre wichtigsten Nahrungs- und Lebenssäfte zufliessen. Es ist ja kein blosser Zufall, dass einer der bedeutendsten Förderer der modernen Pädagogik, Herbart, dessen Lehre, wenn auch von Irrthümern nicht frei,

immerhin einen grossartigen Versuch der Verbindung der beiden Disciplinen darstellt, dass Herbart in directe Beziehungen zu Pestalozzi trat, dessen Methode er seinen unbedingten Beifall zollte.

Der Gedanke ist nicht abzuweisen, dass Pestalozzis Leben und Schicksale einer sinnenden Betrachtung und Nachforschung der Menschennatur günstiger waren, als die Lebensverhältnisse Comenius' und Rousseaus. Denn während diese, vom Schicksale unbarmherzig hin- und hergeworfen, im heftigsten persönlichen Kampfe mit den politischen und religiös-socialen Verhältnissen der Zeit ihre Sinne und ihre Einsicht schärften, woraus ihre Reformideen als die Früchte einer im Lebenskampfe erworbenen Weisheit hervorgiengen, brachte Pestalozzi eine lange Reihe von Jahren, die schönsten seiner Manneszeit, fern von dem Gewühle und Kampfe der politischen und socialen Welt auf der Einsamkeit seines Neuhofes zu, wo sein philosophisch angelegter Geist umsomehr Zeit und Gelegenheit zur Versenkung in die tiefsten psychologischen und pädagogischen Probleme fand, als Rousseaus Anregungen sein pädagogisches Denken bereits gefördert und bereichert hatten. Nur einem solchen ruhiger Betrachtung günstigen Leben, dem sich an der Armenschule gleichzeitig ein schätzbares Beobachtungsmaterial darbot, konnten die „Abendstunden eines Einsiedlers" erwachsen, ein Werk, das, wenn auch vielfach mystisch dargestellt und nicht immer erfolgreich nach klarem Ausdrucke ringend, doch die Grundgedanken der Pestalozzischen Lehre in begeisternder Sprache zur Anschauung bringt.

Von dieser bedeutungsvollen Schrift angefangen, hat Pestalozzi bis ans Lebensende nie geruht, seine Erziehungsansichten zu entwickeln, und was sein reicher Geist in der ansehnlichen Zahl seiner Schriftwerke niedergelegt, ist ein Vermächtnis, dessen Gehalt nie erschöpft werden wird. Welche pädagogische Anregung immer in der nachpestalozzischen Zeit von sich reden gemacht hat, ein nachträgliches Forschen in den Pestalozzischen Werken musste sie des Vorzuges der Priorität berauben. Und jede Pestalozzi ignorierende erziehliche Forschung wird der beschämenden Situation nicht entgehen, dass aus des Altmeisters Werken ein Ben Akiba mit seinem bekannten „Alles schon dagewesen" die Epigonenüberhebung in die gebürenden Schranken weist. So vielseitig, ja allumfassend Pestalozzis Reformarbeit gewesen ist, so ist doch der Grundgedanke seiner Theorie von der Einfachheit und Klarheit des Columbusei-Problems. Gibt es noch etwas Selbstverständlicheres als den Satz: „Das einzige, ewige Fundament aller wahren Volks- und Menschenerziehung besteht in der Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange unserer Natur, ohne welche der Zweck der Erziehung nie erreicht werden kann." Diese Anschauung zieht sich durch

sein ganzes Lehrgebäude und bietet Gelegenheit zu den fruchtbringendsten Schlussfolgerungen. Der Umstand, dass ihm die Erziehung eine Entfaltung der Kräfte ist, stellt diese, nämlich die Erziehung, auf ein formales Princip und gibt der Pädagogik ein festes Fundament, auf dem sie rüstig weiter zu bauen vermag. Wenn die Erziehung eine Entfaltung der Kräfte ist, dann muss der Erzieher zunächst trachten, das kennen zu lernen, was er durch die Erziehung entfalten soll, nämlich die Kräfte des Kindes, seine physischen und geistigen Kräfte. Und wie verschafft er sich die Mittel hiezu? Durch das Studium der Menschennatur und ihrer Äusserungen, also der Anthropologie, der Psychologie, ferner durch genaues Beobachten der Kindesseele und ihrer Offenbarungen, durch gewissenhafte Prüfung der eigenen seelischen Entwicklung. Die Erziehung hat sich also nach der Natur der kindlichen Kräfte zu richten, sie hat sich auf den Grundsatz der „Naturgemässheit" zu stellen. Und in der That ist der Grundsatz der Naturgemässheit der rothe Faden, der Pestalozzis Lehre und Wirken durchzieht. Immer und immer weist er auf die Natur des Zöglings hin, und unerschöpflich ist er in der Heranziehung von Analogieen aus dem Bereiche der äusseren Natur.

Aber noch ein anderes wichtiges Geheimnis birgt der citierte Satz. Pestalozzi spricht ausdrücklich von einer Entfaltung der Kräfte. Der Sinn des Wortes Entfaltung schliesst jede gewaltsame Entwickelung aus. Nicht der Erzieher oder ein theoretisches Princip, sondern der einzelne Zögling, die Individualität des Zöglings wird in den Mittelpunkt der Erziehung gestellt. Da sind die pädagogischen Zwangsjacken verbannt, welche die Kräfte des Kindes ersticken, statt sie mobil zu machen; da gibt es keine Erziehung ad hoc, keinen Mechanismus des Unterrichtes, kein Aufpfropfen eines fremden Reises auf den naturwüchsigen Stamm des kindlichen Organismus. Da muss sich eines aus dem andern entwickeln, die grössere Kraft muss aus der kleineren durch stete zweckmässige Übung sich herausbilden und befestigen. In der Erziehung ist damit die Schablone ebenso verbannt, wie im Unterrichte die Herrschaft des Auswendiglernens, des bloss receptiven Erfassens. Die bekannten Forderungen vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, die ja schon früher als Erfahrungssätze gegolten, bekommen durch Pestalozzis Darlegungen ihre wissenschaftliche, psychologische Begründung.

„Jede wahre Erziehungskunst", sagt Pestalozzi, „muss zunächst von der Bildung des Individuellen ausgehen. Unser Geschlecht bildet sich wesentlich nicht in Masse, sondern individualiter von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz, menschlich. Es bildet sich wesentlich nur in engen, kleinen, sich allmählich in Anmuth und Liebe, in Sicherheit und Treue aus-

dehnenden Kreisen also. Die Bildung zur Menschlichkeit, die Menschenbildung und alle ihre Mittel sind in ihrem Ursprung und in ihrem Wesen ewig Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe, an sein Herz und seinen Geist anschliessen. Sie sind ewig nie Sache der Menschenhaufen. Sie sind ewig nie Sache der Civilisation. Götter mögen das Ganze, Götter mögen die Welt besorgen, — der Menschen Sorge für den Menschen ist Individualsorge. Das Individuum, wie es dasteht vor Gott, vor seinem Nächsten und vor sich selber, von Wahrheit und Liebe in sich selber gegen Gott und den Nächsten ergriffen, ist die einzige reine Basis der wahren Veredlung der Menschennatur und der sie bezweckenden Nationalcultur. In Rücksicht auf diese Veredlung ist die Haushaltung, der enge Kreis von Vater und Mutter, wie er sich allmählich ausdehnt in Kinder, Verwandte, Hausgenossen, Gesinde und Arbeiter, der höchste Näherungspunkt des heiligen, ganz reinen Culturstandpunktes der Individualität. Da, im Umkreis seiner Haushaltung, in der heiligen Näherung zur Individualität, d. h. des Individuums an das Individuum, findet unser Geschlecht gleichsam von Gott gegeben die eigentlichen unwandelbaren Mittel der naturgemässen, allgemein harmonischen und progressiv steigenden Entfaltung des ganzen Umfanges seiner humanen Kräfte und Anlagen, und mit diesen die ursprünglichen, sinnlich belebten Urmittel seiner sittlichen, geistigen und physischen Veredlung."

Aus diesen schönen Worten geht klar hervor, dass Pestalozzi jede Standeserziehung, jede Erziehung nach schablonenmässigen Rücksichten verwirft. Das Individuum, der Mensch als solcher, ist ihm der Mittelpunkt der Erziehung, und wenn schon der Mensch ein geselliges Wesen ist und seine Zwecke nur in der Gesellschaft erreichen kann, so kann seine erziehliche Entwickelung doch nur in jener Form menschlicher Gemeinsamkeit gelingen, welche allgemeine und individuelle Zwecke am ungezwungensten verbindet: in der Form der Familie, der Haushaltung oder einer ähnlich organisierten Gemeinschaft. Im Leben der Familie mit ihren persönlichen Beziehungen und Bethätigungen und doch wieder gemeinsamen Zielen findet Pestalozzi den naturgemässen Boden für die harmonische Entwickelung der menschlichen Kräfte. Hier findet er die Bedingungen zur wahrhaften Entfaltung der kindlichen Anlagen, während ihm jede andere Art der Erziehung eine Vergewaltigung der menschlichen Natur erscheint. Das Familienleben allein ermöglicht nach Pestalozzi jene lücken- und zwangslose, stets auf concreten Lebensfällen beruhende intellectuelle Entwickelung, welche jedem wahren Unterrichte zugrunde liegen soll; das Familienleben allein ist der Träger jener uneigennützigen Liebes- und Wohlwollensbethätigung, welche jeder

wahren Erziehung zugrunde liegen soll. Entfaltung von innen heraus, zwangsloser Fortschritt, Selbstthätigkeit sind ihm die Grundsäulen des Unterrichtes; liebevoller Umgang, lebendiges Beispiel, thätige Hingabe sind ihm die Fundamente der Erziehung. Und von diesen Gesichtspunkten aus hat er durch seine Schriften auf seine Zeit anregend eingewirkt und mit allen seinen Kräften die Sache der naturgemässen Erziehung vertreten. Viele seiner Ideen sind heute verwirklicht, namentlich ist die Organisation des modernen Volksschul- und Kindergartenwesens ganz von Pestalozzischem Geiste durchdrungen. Wenn viele andere seiner grossen Gedanken noch Ideale sind und ihrer Verwirklichung harren, wenn namentlich das Familienleben unserer Zeit weit entfernt ist, den durch Pestalozzi gestellten Aufgaben zu entsprechen, so darf uns das nicht zaghaft machen. Die bisherige Entwickelung der Menschheit gibt die Gewähr, dass auch in der Zukunft, wenn auch nach schwerem Ringen und häufigen Rückfällen, im Kampfe der Ideen denen der Sieg bleiben wird, welche die Besserung und Veredlung der Menschheit zum Zwecke haben. Schon dämmert das Morgenroth einer allmählichen Umgestaltung und Verinnerlichung des Familienlebens am socialen Himmel auf, da durch das gelungene Problem der elektrischen Kraftübertragung die Möglichkeit nahe gerückt erscheint, den arbeitenden Familienvater aus den trostlosen öden Räumen der qualmenden Fabrik an die gemüthvolle, trauliche Stätte des häuslichen Herdes zu versetzen. Welch weite Perspective einer Besserung und Gesundung der Erziehungsverhältnisse im Sinne Pestalozzis damit gegeben ist, bedarf keiner Erörterung.

Doch meine Aufgabe ist es nicht, auf Zukunftsbilder hinzuweisen, so verlockend und anziehend sie wären; kehren wir vielmehr zu Pestalozzi zurück. Ich habe bisher hauptsächlich auf seine Theorie aufmerksam gemacht; aber es hiesse seine Gestalt und sein Charakterbild verdunkeln, wollten wir nicht auch seines praktischen Wirkens gedenken. Zu diesem Zwecke bedürfen wir der Leuchte der historischen Beobachtung. In der Natur wie im Menschenleben ist das Causalprincip das alles beherrschende; da gibt es keine Wirkung ohne Ursache. Wenn nun Pestalozzi vor allem das Gebiet der Erziehung zum Brennpunkte seiner gesammten Lebensthätigkeit gemacht hat, so muss auch hier nach dem Grunde gefragt werden. Wir finden ihn in den politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen seiner Heimat, in den politischen und culturellen Vorgängen seiner Zeit. Der Despotismus, der dem vorigen Jahrhunderte sein politisches Gepräge gab, blieb auch der freien Schweiz nicht fremd; und waren hier auch nicht Könige und Fürsten die Gewalthaber, so herrschte eine privilegierte Classe

aristokratischer Geschlechter nicht minder absolut, und die Wirkungen mussten in so kleinen Gemeinwesen wie in den Schweizer Cantonen zu umso concreterem Ausdrucke gelangen. Schon hatten Rousseaus „Gesellschaftsvertrag" und „Emil" die Gemüther entzündet; die in Frankreich entstandene Bewegung griff auch in die Schweiz über, und in Zürich, Pestalozzis Geburts- und Wohnort, bildete sich eine Gesellschaft, die, von Rousseauschem Geiste angehaucht, in politischen Demonstrationen und literarischen Bestrebungen gegen den politischen Druck sich auflehnte. In einer Stadt, in der eine solche geistige Regsamkeit herrschte, dass sich an zwei ihrer besten Söhne, an Bodmer und Breitinger, eine der wichtigsten Etappen der deutschen Literaturgeschichte knüpft, musste auch die politische Bewegung eine durch Geist und Gemüth ausgezeichnete Gestaltung annehmen, die wohl geeignet war, junge ideale Naturen zu feurigen Vertretern ihrer Zwecke und Ziele zu machen. Inmitten dieser Bewegungen wuchs Pestalozzi auf. Mit einer phantasie- und gemüthvollen Seele begabt, die durch eine weiche Muttererziehung zur nachgiebigsten Empfänglichkeit entwickelt worden, nicht geschult durch strenge Geisteszucht in den Kinderjahren, gab er seinen Geist im bürgerlichen Leben sowie im collegium humanitatis seiner Vaterstadt allen humanen Anregungen hin, welche tüchtige Lehrer, allen voran Bodmer und Breitinger, von sich ausgehen liessen. Wie Rousseau predigten auch sie Rückkehr zur Natur; wie Rousseau waren auch sie Anwälte der politisch Unterdrückten. Aber im Gegensatze zu dem grossen Franzosen zeigte sich in ihrem Streben eine sittliche Strenge, eine Hingabe für die erstrebten Zwecke, die nicht ohne bestimmenden Einfluss auf ihre Jünger bleiben konnte. So wirkten von allen Seiten philantropische Einflüsse auf den jungen Pestalozzi ein, und sein von Natur zum Mitleide prädestiniertes Gemüth gewann ihn für immer der Sache des Volkes, für dessen Wohlfahrt und Hebung er mit einer Wärme und einem Feuer eintrat, die nur aus der genauen persönlichen Kenntnis der Leiden und Bedürfnisse des Volkes hervorgehen können. Schon in seiner Kindheit hatte Pestalozzi Gelegenheit, das sittliche und intellectuelle Elend der niederen Volksclassen kennen zu lernen. Von seinem neunten Lebensjahre an verlebte er jährlich mehrere Monate bei seinem Grossvater, dem Pfarrer Hotze im Dorfe Höngg. Mit diesem besuchte er öfters die Haushaltungen, die Schulen des Dorfes; er lernte die Beschäftigung und Lebensweise des Volkes kennen, das vorwiegend aus Fabriksarbeitern bestand; und, von ihrer Noth und ihren Drangsalen, wie von dem guten Kerne, der in ihnen lebte, tief bewegt, fasste er eine Liebe zum verlassenen, niederen Volke, die ihn, weil mit seinen Jugendeindrücken verwachsen, nie mehr verliess.

Mit dem Feuereifer eines Apostels vertrat er nun die Sache des Volkes. Und da ihm klar war, dass das grösste Übel desselben in der Unwissenheit, dem Aberglauben und in mangelhafter Erziehung beruhte, so trat er als Kämpfer auf für eine bessere, eine naturgemässe Volkserziehung. Während in dem benachbarten Frankreich die Waffen für den Kampf geschmiedet wurden, der die politische Befreiung des unterdrückten Volkes anstrebte, galt Pestalozzis Wirken der geistigen Befreiung der unwissenden Massen. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die politischen und culturellen Wirkungen der französischen Revolution den Bestrebungen Pestalozzis ganz wesentlich die Wege geebnet haben, und dass seine Bemühungen ohne die Mitwirkung jenes grossen Ereignisses vielleicht nur einen particulären Erfolg gehabt hätten. Aber diese Thatsache kann Pestalozzis Verdienst nicht schmälern, welches hauptsächlich darin besteht, dass seine Erziehungsvorschläge nicht eine Abwendung von der Cultur der Gegenwart und die Schaffung einer utopistischen Erziehungspraxis bezweckten, wie dies bei seinem grossen französischen Vorläufer der Fall war, sondern dass sie sich an das sociale und politische Leben seiner Zeit zwangslos anschlossen. Zwei Forderungen bilden die Angeln, in denen sich seine Reformideen bewegen, und die in ihrer Einfachheit ihre Tiefe kaum erkennen lassen. Die eine dieser Forderungen stellt die Mutter in den Vordergrund der Erziehung und erwartet von ihrem sittigenden Einflusse die moralische Regeneration der Menschheit, die andere verlangt die Bethätigung der christlichen Liebe in der geistigen und sittlichen Auferziehung der Kinder. Diese Forderungen waren keine neuen, himmelstürmenden Ideen, sondern Gedanken, mit denen der Mann des Volkes, wie der Fürst auf dem Throne sich gleichermassen befreunden konnten. Aber nicht von der Verkündigung einer Idee hängt ihr Erfolg ab, sondern es müssen noch besondere günstige Umstände hinzutreten. Und diese waren in der Persönlichkeit Pestalozzis vorhanden. Er besass neben der Schärfe seines Geistes die Fähigkeit, durch die Sprache auf die Menschengemüther einzuwirken, denn er war ein Dichter. Er besass die Gewalt, durch sein Wirken und Schaffen zur Nachahmung hinzureissen, denn er war ein Märtyrer. Sein populärstes Werk: „Lienhard und Gertrud", das ihm in der kürzesten Zeit aus der Feder herausfloss, war ein Volksbuch der edelsten Art, das weder nach seiner literarischen, noch nach seiner social-pädagogischen Bedeutung heute vollständig gewürdigt wird. Aber das Buch hat mehr Gutes geschaffen als 100 andere Bücher von glänzenderem Titel und grösserem literarischen Renommé. Seiner Tendenz nach ideal, war es in seiner poetischen Gestaltung dennoch auf realem Boden. Die Menschen, die er schilderte, die Situationen, die er schuf, waren dem wirklichen Leben

entnommen, sie waren herausgegriffen aus dem echten Volksleben, wie Pestalozzi es warmfühlend mitlebte. Ungezwungen und doch mit der eindringlichsten Beredsamkeit lösten sich die pädagogischen Postulate aus den Thatsachen der Erzählung ab und trugen in die weitesten Kreise den Sinn für erziehliche Reformen, für pädagogische Thaten. Von der Wirkung dieses goldenen Buches kann man sich eine Vorstellung machen, wenn man sich erinnert, dass die hochherzige und feingebildete Königin Luise von Preussen Folgendes in ihr Tagebuch schrieb: „Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud von Pestalozzi, ein Buch fürs Volk. Es ist mir wohl in diesem Schweizerdorfe. Wie gut meint er's mit der Menschheit! Wäre ich mein eigener Herr, so führe ich zu Pestalozzi, um ihm zu danken in der Menschheit Namen. Ja, in der Menschheit Namen danke ich ihm!" Rousseaus „Emil" ist glänzender geschrieben, an Geist und bestrickender Argumentation steht er über Lienhard und Gertrud. Aber während jenes Buch eine Revolution der Geister hervorrief, erregte Pestalozzis Werk eine Revolution der Gemüther. Dort französischer esprit, hier deutsche Gemüthstiefe. Und weil das Gemüth dem Willen, der That, näher steht als der Intellect, so waren Pestalozzis Bestrebungen von nachhaltigerer Bedeutung als die seines grossen Vorgängers. Mit „Lienhard und Gertrud" wurde Pestalozzi der persönliche Mittelpunkt der pädagogischen Reformbestrebungen seiner Zeit. Der erworbene Ruhm, den er anfänglich mehr dem Dichter in ihm dankte als dem pädagogischen Denker, verschaffte auch seinen übrigen Werken jene wohlverdiente Würdigung und Beachtung, die ihnen gewisser Mängel der Form wegen nicht zutheil geworden wäre.

Doch mehr noch als sein Buch wirkte Pestalozzis Beispiel, seine That. An Männern, die in herrlich tönenden Worten Menschenliebe und Wohlthun, Tugend und Sittlichkeit gepredigt, hat es zu keiner Zeit gefehlt. Aber der Satz: „Exempla trahunt" gilt nicht bloss für die Erziehung der Kinder, sondern auch für die Lenkung der Erwachsenen. Wie bei allen grossen Reformatoren der höchste persönliche Einsatz die unentbehrliche Voraussetzung ihrer Erfolge war, so auch bei Pestalozzi. Wer auf nachhaltige Wirkung seiner Ideen rechnen will, muss fort und fort bereit sein, jedes persönliche Opfer diesem Zwecke zu bringen. Und bei Pestalozzi traf dies zu, wie bei keinem anderen. Es kann nicht meine Aufgabe sein zu schildern, welche unerreichte Hingabe Pestalozzi im Dienste seiner Reformgedanken bethätigte, wie er der edelste Repräsentant der Forderung war: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!" Jeder der geehrten Anwesenden kennt ja Pestalozzis Leben und Leiden. Welche Stütze hat er damit seiner Lehre gegeben! Wie jeder grosse Reformator hat auch er durch den Zauber seines Beispiels zahlreiche Jünger ge-

schaffen, die seine Ideen verbreiteten und in die That umsetzten, und unzählig sind die Keime, die seinem persönlichen Wirken, seinem persönlichen Einflusse entstammen. Wann war es je einem schlichten Schulmanne von der personificiertesten Einfachheit und Anspruchslosigkeit gelungen, der Mittelpunkt einer Wirksamkeit zu sein, von der die erleuchtetsten Geister Europas und die mächtigsten Potentaten angezogen und gefesselt wurden? Und welch unermesslich segensreichen Einfluss musste die Thatsache ausüben, dass die von allen Theilen Europas nach Iferten heranströmenden, vom Geiste der Philantropie getragenen Männer hier einen Apostel mit dem vollen Einsatz seiner Persönlichkeit wirken sahen, dessen selbstlosem Eifer für seine Sache, dessen begeisterungsvoller Liebe für die Menschheit sich kein empfängliches Gemüth verschliessen konnte.

Es hat Männer genug gegeben, die ihre hervorragende Stellung auf dem Gebiete der Kunst oder Wissenschaft ausschliesslich ihren Werken verdanken, und deren Leben in keiner Beziehung zu der Position steht, die sie in der Geschichte der betreffenden Kunst oder Wissenschaft einnehmen. Nicht so bei Pestalozzi. Er gehörte zu jenen seltenen Männern, die durch ihr Beispiel über ihre Lehre hinausragen. Und in dieser Hinsicht hat er in der Geschichte der Pädagogik wenige Vorfahren; die meiste Ähnlichkeit haben mit ihm Francke und Sokrates. Und was Wundt in seiner Ethik von letzterem, von Sokrates, sagt, gilt in gewissem Sinne auch für Pestalozzi. Wundt sagt: „Doch ein anderes bleibt die Bethätigung einer solchen Einheit, nämlich der Tugend, im eigenen Leben, ein anderes das lehrhafte Aussprechen derselben. Wenn sonst jene hinter diesem nicht selten zurückbleibt, so besteht umgekehrt die Grösse des Sokrates darin, dass seine Lehre nur eine unvollkommene Annäherung an die sittliche That seines Lebens ist. Wenn diese That hinwegfiele, was wäre uns heute die Sokratische Ethik? Gesetzt er wäre, wie seine Schüler es wünschten, aus dem Kerker entflohen, so würden wir vielleicht in seinen Aussprüchen den wohlgemeinten, aber in der Ausführung mangelhaften Versuch einer positiven Reform gegenüber den zerstörenden Bestrebungen der Sophisten erblicken, — nimmermehr aber würde uns dieser Mann als der Schöpfer der Ethik als Wissenschaft gelten. Dass er das ist, verdankt er nicht seiner Lehre, sondern seinem Leben.“ Was Wundt von der Stellung des Sokrates zur Ethik ausführt, passt, wie gesagt, in mancher Beziehung auf das Verhältnis Pestalozzis zur Pädagogik. So tief und gedankenreich seine Schriften sind, und so einflussreich sie auf seine Zeit gewirkt haben, so lässt sich nicht verkennen, dass leider immer nur eine kleine Schar Auserlesener berufen sein wird, in die vielfachen Mysterien derselben einzudringen. Und doch, wenn sein Schriftthum einst ganz ver-

nachlässigt würde, wenn er in dieser Hinsicht das Schicksal Klopstocks theilte, so würde damit seine Bedeutung als der hervorragendste Pädagog der Neuzeit nicht verkürzt. Er war der Mann, den die Vorsehung zum Träger der pädagogisch-humanen Strebungen seiner Zeit ausersehen. Er war es, der diesen gutgemeinten, aber unklaren Bestrebungen ein festes Ziel setzte, der sie psychologisch fundamentierte und zugleich ihre Durchführbarkeit durch praktische Einrichtungen verbürgte. Sowie jede grosse Idee eines genialen Geistes bedarf, der die unzähligen vorhandenen, aber in den hervorragenderen Individuen zerstreut liegenden Bestandtheile dieser Idee wie in einem Brennpunkt summelt und die richtige Ausdrucksformel für dieselbe schafft, so finden wir dies auch bei Pestalozzi bestätigt. Von ihm aus hat die Pädagogik die sichere Richtung und die deutlichen Ziele erhalten, welche ihrem Ausbau und ihrer fortschreitenden Vollendung so sehr zustatten gekommen sind. Und wenn in der neuesten Zeit die Errungenschaften der experimentellen Psychologie der Pädagogik manche schätzenswerte Detailaufschlüsse und Specialwinke gegeben haben, so kann auch hier auf Pestalozzi verwiesen werden, dem es kein Zweifel war, dass jeder wahre Fortschritt in der Pädagogik in der Nachforschung über den Gang der menschlichen Natur seine Begründung finden müsse.

Aber für den Lehrer hat Pestalozzi noch eine ganz besondere, rein persönliche Bedeutung. Pestalozzi ist das Ideal des echten, seinem Beruf mit Liebe und Begeisterung obliegenden Lehrers; er ist ihm die Leuchte auf dem oft dunklen und trüben Wege seines Amtes; er ist es, der wie kein zweiter die Fackel der Menschenliebe und der Begeisterung in die Lehrerherzen zu tragen, der zur Geduld und Opferfreudigkeit, zur unentwegten Bethätigung der Menschenpflichten zu entflammen vermag. Für die Lehrer als Gemeinschaft, als Stand ist deshalb der schweizerische Pestalozzi von der allergrössten Bedeutung. Wir können getrost sagen, es stehe um die geistige, sittliche und sociale Zukunft einer Gemeinschaft nicht schlecht, über der ein solcher Leitstern schwebt. Der Gedanke an Pestalozzi, der in den Lehrerherzen nie erlöschen wird, sichert die Lehrerschaft vor dem Verfall, bewahrt sie vor dem Versinken in materielle und egoistische Gesinnung. Und das ist wohl ausreichend, ihn für alle Zeit zum ersten der pädagogischen Heroen zu erheben. Der Cultus, dessen Gegenstand Pestalozzi ist, ist keine blosse Ceremonie, sondern eine That der begründetsten Pietät, ein Act geistiger und moralischer Selbsterhaltung des Lehrerstandes.

Und darum möchte ich, dass auch die heutige Feier in diesem Sinne aufgefasst würde. Mögen wir alle, welche den Manen des grossen Pädagogen und Menschenfreundes heute ihre Huldigung darbringen, das stille

Gelöbnis ablegen, dass das Gefühl der Verehrung und der ehrerbietigsten Dankbarkeit, das uns an den edlen Mann fesselt, nie in uns erlöschen wird, mögen wir an dem glänzenden Beispiele dieses Märtyrers, der nie für sich, sondern nur für andere gelebt, Muth und Kraft für unser Werk holen, das ja auch in Selbstentäusserung und Aufopferung besteht. Und so möchte ich denn im Namen aller, die heute die Liebe für die Sache der Erziehung und deren glänzendsten Vertreter hieher geführt, dem Wunsche Ausdruck geben, es möge die Erziehung und der Unterricht immerdar jene Wege wandeln, die als Wegweiser die Aufschrift führen:

„Pestalozzi für immer!“

IV.

Über den Einfluss der experimentellen Psychologie auf die Erziehung.

Vorgetragen am 7. Jänner 1892 von Dr. E. Hannak.

Als im Jahre 1888 der hygienische Congress in Wien tagte, da erhob ein Arzt und Physiologe, Dr. Löwenthal aus Lausanne, die Forderung, dass eine physiologische Pädagogik zu lehren sei, da die bisherige Pädagogik auf ganz falschem Wege wandle, nur Worte an Stelle von Thatsachen, Doctrinen statt der Anschauung biete. Beruf und Interesse drängten mich, diese Ansicht zu prüfen.

Da die Pädagogik es mit der Erziehung zu thun hat, und da diese sich hauptsächlich mit dem Geiste des Kindes befassen muss, so erscheint es geboten, sich zu vergegenwärtigen, was die Physiologie dazu beitragen kann, die Entwickelung und die Gesetze des menschlichen Geistes kennen zu lernen, um daraus nicht blosse Doctrinen, sondern auf sicherer naturwissenschaftlicher Grundlage beruhende Richtungen und Methoden für die Erziehung zu gewinnen. Es ist daher nothwendig, zu untersuchen, wie in der Psychologie an Stelle der philosophischen und rein empirischen Auffassung die exacte mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung Eingang fand, und welche für die Erziehung verwertbaren Ergebnisse sie aufzuweisen hat. Weil nur dann exacte Resultate gewonnen werden können, wenn in der Psychologie, wie in der Naturwissenschaft das Experiment der Beobachtung an die Seite gestellt werden kann, so nennt man diese Richtung der physiologischen Psychologie auch die experimentelle Psychologie.

Den Impuls zu dieser Richtung gab Herbart mit seiner Hypothese, dass die Vorstellungen Kräfte sind, die sich unter einander bekämpfen. Von dieser Voraussetzung ausgehend, hat er dann die Gesetze der Mechanik auf das Gebiet der Vorstellungen angewandt und die psychischen Erscheinungen durch mathematische Berechnungen festzustellen versucht, wobei ihm der Grundirrthum unterlief, qualitativ Verschiedenes nach quantitativen Gesetzen

zu messen und zu beurtheilen. Von seiner weiteren Hypothese der Einheit und Qualitätlosigkeit der Seele ausgehend, nahm er als einzige Grundlage aller psychischen Erscheinungen die Vorstellungen an und erklärte auch Gefühle und Strebungen aus der Statik und Mechanik der Vorstellungen. Herbart folgend, hat sein Schüler Moriz Wilhelm Drobisch die Grundlehren der mathematischen Psychologie geschrieben. Dessen Zeitgenosse Beneke hat es versucht, die naturwissenschaftliche Methode auf die Psychologie anzuwenden und die psychischen Zustände auf ihre Elemente zurückzuführen. Dem Vorgange Herbarts folgend, wandte er sich gegen die Lehre von den seelischen Vermögen und legte allen seelischen Gebilden vier Grundprocesse zugrunde, die zum Theil der Naturwissenschaft entlehnt sind.

Einen gewaltigen Schritt nach vorwärts that die experimentelle Psychologie durch Lotze. Als Arzt mit physiologischen Forschungen beschäftigt, wandte er seine Untersuchungen der Psychologie zu und schuf seine medicinische Psychologie, in welcher er noch viel metaphysische Speculation aufnahm, aber durch die Theorie der Localzeichen die Grundlagen für eine richtige Erklärung der Raumvorstellung schuf.

Den Grund zur experimentellen Psychologie legte Theod. Gust. Fechner mit seiner Psychophysik. Er versteht darunter eine exacte Lehre von den Abhängigkeitsbeziehungen zwischen der körperlichen und geistigen, physischen und psychischen Welt. Um diese darzuthun, versuchte er es, die Empfindungen zu messen. Den Untersuchungen E. H. Webers folgend, prüfte er das nach diesem Physiologen benannte Gesetz über das Verhältnis zwischen den Zuwüchsen des äusseren Reizes und den Zuwüchsen der entsprechenden Empfindungen. Es ist nämlich eine durch bloss oberflächliche Erfahrung constatierbare Thatsache, dass, wenn man zu einem Gewicht von 10 Dekagramm noch 10 Dekagramm hinzufügt, dieser Zuwachs als Druckempfindung bemerkbar wird. Fügt man aber dasselbe Gewicht von 10 Dekagramm zu einem Gewicht von 10 Kilogramm, so merkt man diese Zunahme des Gewichtes nicht. Es wächst also mit der Stärke des Reizes nicht in gleichem Verhältnisse die Stärke der Empfindung, oder wie Fechner dieses Gesetz formuliert: Damit ein Reiz empfunden werde, kann er um so schwächer sein, je schwächer derjenige Reiz ist, dem er zugefügt wird; und er muss um so stärker sein, je stärker der Reiz ist, zu dem er kommt. Fechner stellte drei verschiedene Methoden zur Auffindung der Messung der Empfindungsstärke auf, wandte dieselben auf Druck-, Muskel-, Temperatur-, Licht- und Schallempfindungen an und fand bestimmte Zahlen, um welche der Reiz wachsen müsse, damit er in der Empfindung als Zunahme bemerkbar werde, und zwar

bei der Druckempfindung um $^1/_3$,
„ „ Muskelempfindung um $^1/_7$,
„ „ Temperaturempfindung um $^1/_3$,
„ „ Schallempfindung um $^1/_3$,
„ „ Lichtempfindung bloss um $^1/_{100}$

des ursprünglichen Reizes. Aus diesen Beobachtungen wurden dann mathematische Formeln gewonnen, durch welche mit Hilfe von Logarithmentafeln festgestellt werden kann, um wie viel eine Empfindung wächst, wenn der Reiz um eine bestimmte Grösse zunimmt und umgekehrt.

Ein umfassendes Gebäude der experimentellen Psychologie schuf W. Wundt, Professor in Leipzig, in seinen Grundzügen der physiologischen Psychologie, die im Jahre 1887 in 3. Aufl. erschienen sind. Da das genannte Werk die umfassendste und wichtigste Arbeit dieser Richtung ist, so ist es nothwendig, uns den Inhalt desselben, wenn auch nur in einer kurzen Übersicht zu vergegenwärtigen. Der 1. Abschnitt behandelt **die körperlichen Grundlagen des Seelenlebens**, das ist das Nervensystem und seine Centraltheile, ihre physiologischen Functionen und die physiologische Mechanik der Nervensubstanz. Wir erfahren in diesem Theile Genaueres über die Leitungsbahnen und über die Stellen im Gehirne, von denen aus die Bewegung der Arme und Beine, der Gesichts- und Zungenmuskeln stattfindet, an welche die Möglichkeit des Sehens und Hörens, das Verständnis der Sprache sowohl bezüglich der Auffassung des Gesprochenen (sensorisches), als auch bezüglich der Fähigkeit zu sprechen (motorisches Sprachcentrum), seinen Sitz hat; über das Zustandekommen von Reflex- und automatischen Bewegungen, über die Functionen des Vierhügels und Sehhügels, des Streifenhügels, des Klein- und Grosshirns, die allgemeinen Gesetze der centralen Functionen, unter denen das Princip der Übung für die Erziehung am wichtigsten ist. Es lautet, dass jedes Element um so geeigneter zu einer Function wird, je häufiger es durch äussere Bedingungen zu derselben veranlasst worden ist. Der Abschnitt schliesst mit der Theorie der Nervenerregung und der centralen Innervation.

Der 2. Abschnitt befasst sich mit den **Empfindungen** sowohl nach der Qualität mit Rücksicht auf die verschiedenen Sinne und deren Apparate, als auch nach der Intensität. Den Schluss des 1. Bandes bildet ein Abschnitt über den Gefühlston der Empfindung und die Entstehung des sinnlichen Gefühles, welches Wundt als die Reactionsweise der Apperception auf die sinnliche Erregung betrachtet.

Der 3. Abschnitt behandelt die **Vorstellungen** des Tast-, Gehör- und Gesichtssinnes und im Anschlusse daran die ästhetischen Elementargefühle,

als Verbindungsglieder zwischen den sinnlichen und höheren ästhetischen Gefühlen.

Der 4. Abschnitt erscheint als der wichtigste. Er handelt **von dem Bewusstsein und dem Verlaufe der Vorstellungen.** Aus diesem Abschnitt ist insbesondere die Apperceptionstheorie hervorzuheben. Dieser zufolge macht sich bei der Aufnahme und dem Verlaufe der Sinneseindrücke und Vorstellungen der Wille des Individuums geltend, indem er die losen Vorstellungsgruppen zu einer logischen Kette ordnet, das Getrennte vereint und das Vereinte löst u. dgl. Diese Einwirkung des Willens nennt Wundt die Apperception. Bei dem Wettstreite der Vorstellungen empfinden wir die Apperception einzelner unter denselben als eine Handlung, welche nicht durch die Vorstellungen, sondern durch uns selbst bestimmt wird. Nach Wundt fällt die Apperception mit dem Willen zusammen. Die Bezeichnung Wille gebraucht er für jene Apperception, die sich auf äussere Handlungen bezieht. Sowohl Aufmerksamkeit, als auch Apperception und Wille sind demnach willkürlich activ, und nur dann spricht man von einer unwillkürlichen, passiven Aufmerksamkeit und einer unwillkürlichen, passiven Apperception, wenn sie eindeutig bestimmt sind, wenn also keine Wahl frei steht. Wundt theilt den psychischen Vorgang in einfache Reactionen auf Sinneseindrücke und in zusammengesetzte Reactionen. Erstere zerfallen in 5 Processe: 1. die Leitung des Reizes zum Gehirn, 2. der Eintritt in das Blickfeld des Bewusstseins, die Perception, 3. die Apperception oder der Eintritt in das Blickfeld der Aufmerksamkeit, 4. die Willenserregung, welche im Gehirn die registrierende Bewegung auslöst und 5. die Leitung der motorischen Bewegung zur Peripherie. Für alle diese Processe sucht Wundt durch Experimente die Zeitdauer der Reaction und die Modificationen, welche Qualität und Intensität des Reizes, die Spannung oder Ablenkung der Aufmerksamkeit und toxische Einwirkungen in der Reactionszeit herbeiführen, zu bestimmen.

Die zusammengesetzten Reactionsvorgänge gliedert Wundt 1. in die Erkennungs- und Unterscheidungsacte, 2. in die Wahlacte zwischen Bewegungen und 3. in Associationen von Vorstellungen mit Erinnerungsbildern. Letztere können entweder gezwungene sein, wenn die Association eindeutig bestimmt ist, z. B. Farbenbezeichnung zum Farbenbild, Wortbild zum Schriftbild (also Benennungsurtheile), oder mehrdeutig bestimmte Associationen, die entweder eng begrenzt sind, z. B. Bild, Theile desselben, Gegenstandsbegriff, Theil oder Eigenschaft des Gegenstandes, oder weit begrenzt und mehrdeutig sein können, z. B. Classenbegriff und Beispiel, Adjectiv und Substantiv; Verbum und Subject; Verbum und Object. Es ergibt sich, dass letztere Art von Associationen die doppelte Reactionszeit erfordern

als erstere, und dass die Reactionszeit sich erhöht, wenn man von concreten Objectsbegriffen zu Zustands- oder Thätigkeitsbegriffen übergeht. Dagegen verringert sich die Reactionsdauer bei eindeutigen Reactionsvorgängen, wenn durch Übung eine Art automatische Coordination entsteht. Diesen für den Unterricht wichtigen Untersuchungen, aus denen wir Schlüsse für die Praxis zu ziehen in der Lage sind, folgen dann Versuche über die Apperception gleicher und rasch nachfolgender Eindrücke, über den Zeitsinn, d. h. den Fehler in der Zeitschätzung, und über die Zeitdauer und die Treue, welche bei der Reproduction qualitativ verschiedener Eindrücke beobachtet wird. Wundt nennt letzteres das Problem des Gedächtnisses. Auch dieses erscheint für den Unterricht von Bedeutung. Es wurde die Untersuchung in der Weise vorgenommen, dass ein bestimmter Ton erzeugt ward; nach einem bestimmten Zeitraum von 1, 2, 3 Sec. wurde derselbe Ton oder ein von ihm um einen bekannten Höhenunterschied verschiedener angeschlagen und bestimmt, mit welcher Feinheit die Abweichungen von der Gleichheit erkannt wurden. Compliciert wurde der Fall, indem Ebbinghaus mehrere Reihen von Wörtern auswendig lernte und dieselben, nachdem er sie theilweise oder ganz vergessen, nach verschiedenen Zeiträumen wieder lernte. Es zeigte sich anfangs ein rascher, später ein langsamer Abfall. Während in der 1. Stunde schon über die Hälfte des Eingeprägten erloschen ist, erfolgt in dem Zeitraume zwischen dem 2. und 31. Tage nur eine sehr geringe Veränderung. Wesentlich begünstigt wird die Reproduction durch die Wiederholung. Hiebei fanden sich die Erfahrungen, dass längere Reihen häufigere Wiederholungen erfordern, aber dafür besser haften, als kürzere, die wenigere Wiederholungen beanspruchen, und dass die Wiederholungen günstiger wirken, wenn sie durch längere, als durch relativ kurze Zwischenpausen getrennt sind.

Darnach behandelt Wundt die **Verbindungen der Vorstellungen.** Hierher gehören zuerst die simultanen Associationen; zu ihnen sind zu zählen: die associative Verschmelzung von Empfindungen; dann die Assimiliation der Vorstellungen, z. B. des Erinnerungsbildes mit einer Anschauung und die Complication von disparaten Vorstellungen (mit dem Bilde eines Körpers verknüpft sich: die Vorstellung seiner Härte und Schwere). Eine wesentliche Hilfe für diese Verbindung bietet die Verbindung mit Bewegungen, unter denen die Sprache und Schrift die wesentlichsten sind. Dann gibt es successive Associationen, deren vier bekannte Gesetze Wundt auf zwei Hauptformen, die äussere und innere Association, zurückführt, die er als die associative Übung und associative Verwandtschaft bezeichnet. Wesentlich verschieden von den bisher erwähnten Associationen sind die apperceptiven

Verbindungen. Sie finden unter Mitwirkung des Willens statt, die Apperception ist bei ihnen eine active und besteht in der Verbindung und Zerlegung von Vorstellungen. Die Verbindung findet bei der Begriffs-, die Zerlegung bei der Urtheilsbildung statt. In ihr kommen die logischen Gesetze zum Ausdruck, welche darauf beruhen, dass unsere Vorstellungen Bilder sind, die einem objectiven Sein oder Geschehen entsprechen und daher nur in solche Beziehungen gebracht werden können, in welchen die vorgestellten Dinge zu einander stehen.

Im Anschluss an die Vorstellungen bespricht Wundt die **Affecte, Triebe und Temperamente.** Hierbei ist nichts Bemerkenswertes hervorzuheben. Ebensowenig bei den intellectuellen Gefühlen, zu denen er neben den logischen auch die ethischen, religiösen und höheren ästhetischen Gefühle rechnet. Auch die Störungen des Bewusstseins bieten meist Bekanntes über Illusion, Hallucination, Traum und Schlaf. Interessant ist das über den Hypnotismus Gesagte, namentlich was über die mit dem Namen Somnambulismus bezeichnete Form desselben und die sogenannte Befehlsautomatie oder hypnotische Eingebung, Suggestion, angeführt wird. Doch steht das in keiner näheren Beziehung zur Erziehung.

Der letzte, fünfte, Abschnitt befasst sich mit **dem Willen und den Bewegungen.** Wundt führt den Willen, wie schon früher bemerkt wurde, auf die Apperception zurück und bezeichnet deshalb jede Willenshandlung als eine Apperception einer Bewegungsvorstellung und daher als einen Bestandtheil jener Apperceptionen, die sich auf den eigenen Körper des handelnden Wesens beziehen. Er lässt den Willen so wie die Deterministen bestimmen, aber nicht bloss durch äussere Motive, sondern durch das ganze Gewicht der durch Erziehung, Lebensschicksale und angeborene Eigenschaften ausgeprägten Persönlichkeit des Wollenden, die man als Charakter bezeichnet.

Wir haben übersichtlich das ganze Gebäude der physiologischen Psychologie betrachtet, um daran noch die neuesten Resultate auf diesem Gebiete anzuknüpfen. Zumeist von Schülern Wundts, unter denen wieder vor allen Münsterberg, Privatdocent in Freiburg im Breisgau, zu erwähnen ist, herrührend, gehen diese Forschungen darauf aus, das rein Psychische aus der Psychologie zu eliminieren und alle psychischen Erscheinungen auf psychophysische Vorgänge zurückzuführen. Es ist also die Apperception Wundts und der mit ihr zusammenhängende Wille, gegen deren Bestand sich die Angriffe der jüngsten Schule richten, weil in ihnen sich noch der letzte Rest der früheren metaphysischen Psychologie offenbart.

Münsterberg suchte in seinen Beiträgen zur experimentellen Psychologie (Freiburg im Breisgau, bis jetzt 3 Hefte, 1889—1891) darzuthun, dass der

Wille ein Complex von Empfindungen oder Erinnerungsreproductionen ist. Der einfachste Willensact besteht nach ihm in dem Innervationsgefühl und der darauf folgenden, vermöge des Muskelsinnes vollzogenen Wahrnehmung der ausgeführten Bewegung. Das Innervationsgefühl ist wieder nichts anderes, als die Erinnerung an früher vollzogene Wahrnehmungen. Jeder Willensact besteht also darin, dass der Wahrnehmung der Bewegung das Erinnerungsbild derselben vorangeht, begleitet von Spannungserscheinungen in der Kopfmuskulatur und eingeleitet von dem Impulsgefühl, das in der Innervationsempfindung der ersten auszuführenden Bewegung besteht. So wie der Wille durch psychophysische Processe erklärt wird, so will Münsterberg auch die Apperception Wundts durch eine Reihe von Experimenten als unhaltbare Hypothese beseitigen und alle Denkprocesse auf associative Verbindungen zurückführen, die durch psychophysische Vorgänge erklärlich sind. Diese Experimente sind für den Unterricht von grossem Interesse, weshalb wir dieselben näher betrachten wollen. Zuerst wurden zweierlei Reactionen nach der Zeitdauer geprüft, und zwar die vollständige Reaction, wo die Aufmerksamkeit des Zuhörers auf das zu sprechende Wort gerichtet war, also Perception, Apperception und Willenserregung erfolgt, weil der Zuhörer nach erfolgter Auffassung der Frage die Taste eines Apparates anzuschlagen hat. Im anderen Falle richtete sich die Aufmerksamkeit des Zuhörers nicht auf den Sprecher, sondern auf die Taste, so dass die Apperception wahrscheinlich ganz wegfiel und auf die Perception sogleich der Willensimpuls folgte. Das nennt Münsterberg die unvollständige Reaction. Solche Reactionen wurden in der Weise eingeleitet, dass der Sprechende beim Ausrufe eines Wortes den elektrischen Strom öffnete und eine Uhr in Bewegung setzte, während der Hörende, sobald er das Wort erfasst hatte, eine Taste berührte, mit der er den Strom schloss und die Uhr zum Stillstand brachte. Es wurden verschiedene Wörtergruppen vorgebracht. So wurden a) in verschiedener Folge die ersten 5 Zahlen gesprochen, und der Reagierende hatte bei 1 mit dem Daumen, bei 2 mit dem Zeigefinger etc. und bei 5 mit dem kleinen Finger die Tasten anzuschlagen, oder b) es entsprach jeder der Finger einem Casus: der Daumen dem Nominativ, der Zeigefinger dem Genitiv etc. und der kleine Finger dem Vocativ. Bei dem Aussprechen des Casus eines Wortes sollte der entsprechende Finger die Taste herabdrücken. Die Versuche wurden immer complicierter. c) Es wurden 5erlei Worte: Substantive, Adjective, Pronomina, Zahlwörter und Verben genannt, und der Reagierende hatte den entsprechenden Finger bei der Taste zu benutzen. d) Es wurden Wörter aus den 5 Kategorien: 1. Stadt, 2. Fluss, 3. Thier, 4. Pflanze und 5. Element, und zuletzt e) solche aus 5 anderen Kategorien, und zwar 1. Dichter, 2. Musiker, 3. Naturforscher, 4. Philosoph

und 5. Staatsmann gerufen, und der Reagierende hatte jedesmal mit dem entsprechenden Finger die Taste anzuschlagen. Da ergab sich die merkwürdige Erscheinung, dass bei der vollständigen Reaction die Zeitdauer zwischen Perception und Reaction stetig wuchs, von 0.383" auf 0.465" (bei b), auf 0.712" (c), 0.893" (d) und 1.122" (e); dagegen war die Steigerung der Zeitdauer bei der unvollständigen Reaction bedeutend geringer. So im 1. Falle fast um 0.1" (bloss 0.289"), im 2. Falle um 0.11" (bloss 0.355"), in den drei letzten Fällen blieb die Zeitdauer bei unvollständiger Reaction sich gleich (0.432", 0.432" und 0.437"), so dass der Unterschied zwischen vollständiger und unvollständiger Reaction um 2.8" auf 4.6" und 6.8" stieg. Da bei der vollständigen Reaction die Apperception, also das, was wir Überlegen oder Denken nennen, eintritt, so ergibt sich aus diesen Experimenten die bemerkenswerte Thatsache, dass hiedurch die Wahl bedeutend verzögert wird, während sie ohne dieses durch den einfachen psychophysischen Mechanismus unabhängig vom Willen und Bewusstsein rascher sich vollzieht. Münsterberg folgert weiter und darin können wir ihm nicht folgen, dass überhaupt keine Wahl stattfindet, sondern dass die Reaction ganz unabhängig vom Willen und Bewusstsein ist.

Neben diesen Experimenten wurde noch eine Reihe complicierterer Reactionen versucht, von denen wir nur jene anführen, die eine auffällige Beobachtung ermöglichten.

a) Zuerst wurden Wörter genannt, die zu einander in einer engeren Beziehung stehen und mehrere Möglichkeiten bieten: so die Aufforderung, den Namen eines deutschen Weines, eines griechischen Dichters und griechischen Philosophen, eines Dramas von Schiller zu nennen. Zur Antwort bedurfte es 0.970—1.1".

b) Dann wurde eine eindeutige Antwort gefordert, z. B.: Wer ist der älteste griechische Dichter? In welche Jahreszeit fällt der Juni? Wer ist der Verfasser des Hamlet? Welches ist das erste Drama Schillers? Wer ist der Lehrer Platos?

Man sollte erwarten, dass die letzteren Antworten längere Zeit zur Überlegung benöthigen, da es doch leichter ist, überhaupt einen griechischen Dichter, einen griechischen Philosophen, ein Drama Schillers zu finden, als den ältesten griechischen Dichter, den Lehrer Platos, das erste Drama Schillers zu bezeichnen. Indess zeigte das Experiment das Gegentheil. Die Reaction war im 2. Falle viel schneller, nämlich in 0.808—0.889".

c) Es wurde weiter ein Urtheil nach subjectiver Wahl gefordert, z. B.: Wer war grösser, Hume oder Kant? Was duftet schöner, ein Veilchen

oder eine Nelke? Wer ist bedeutender, Ovid oder Virgil? Was schmeckt besser, Bier oder Wein? Für die Antwort wurde 0.9′—1.0″ benöthigt.

d) Darauf wurde eine beschränkte Wahl gefordert. Der Experimentator nannte zuerst 10 Componisten und fragte darauf: Wer ist bedeutender, Gluck oder Bach? Oder er führte 12 Hauptstädte an und schloss daran die Frage: Welche ist wichtiger, Rom oder Madrid? Oder er nannte 12 deutsche Flüsse und fragte: Welcher ist schöner, Rhein oder Weichsel? Da ergab es sich, dass die Antworten viel rascher erfolgten. Schon nach 0.66—0.69″ trat die Reaction ein, so dass gegenüber den Urtheilen nach subjectiver Wahl die Verkürzung der Reaction rund 0.3″ betrug.

e) In ähnlicher Weise verkürzte sich die Reactionszeit, wenn man einer eindeutigen Wahl zwischen einem bestimmten Gegenstande und einem anderen, durch zweideutige Wahl zu bestimmenden, die Aufführung einer Gruppe der bestimmten Gegenstände voranschickt.

Wenn man fragte: Was liegt westlicher, Berlin oder der Fluss, an dessen Ufern Köln liegt? Was ist weniger, 15 oder 20—8? Wer lebte später, Klopstock oder der Dichter des Lear? so dauerte die Reaction circa 1.3′. Schickte man die Benennung von 12 Organen voran und knüpfte daran die Frage: Was ist grösser, die Hand oder das Organ, womit man riecht? Oder wurden 10 Hauptstädte genannt und gefragt: Welche Stadt ist grösser, Dresden oder die Hauptstadt von Baden? Oder zählte man 12 Dichter auf, um dann zu fragen: Wer lebte früher, Lessing oder der Dichter des Manfred? so erfolgte die Reaction schon nach 1.15′.

Auch in den letzteren Fällen sollte man erwarten, dass durch die Aufzählung einer Reihe von Namen die Reactionsdauer verzögert werde. Weil dies nicht der Fall ist, so folgert Münsterberg, dass kein Platz für die Appercептionsthätigkeit ist, dass also die Apperception Wundts eine unhaltbare Hypothese sei. Ohne uns pro oder contra zu entscheiden, können wir bloss für unsere Zwecke, resp. für den Unterricht die erwiesene Thatsache festhalten: dass die Entscheidung rascher erfolgt, wenn die Wahl beschränkt ist. Wir begnügen uns zur Erklärung dieser Thatsachen darauf zu verweisen, dass wir einen Weg um so rascher finden, je genauer die Richtung angegeben ist, die wir zu gehen haben.

Ich habe Ihnen, meine Herren, in ganz allgemeinen Zügen, freilich mit Hervorhebung einzelner besonderer Fälle, die ich mit Rücksicht auf ihre Verwertbarkeit auswählte, Richtung, Methode und Ziele der experimentellen Psychologie vorgeführt. Es handelt sich nunmehr zu constatieren, inwiefern diese Richtung in der Psychologie auf die uns obliegende wichtige Aufgabe der Erziehung von Einfluss ist oder sein könne.

Zunächst haben diese Forschungen im allgemeinen dargethan, dass ein grosser Theil der geistigen Functionen von psychophysischen Erscheinungen begleitet und an diese gebunden ist. Daraus folgt, dass die körperliche Pflege ein wesentlicher Bestandtheil der Erziehung ist. Wenn Herbart und Waitz die Lehre von der körperlichen Erziehung aus der Pädagogik ausscheiden, Jean Paul sogar darüber witzeln konnte, dass jede Köchin ein Pädagoge sei, falls man die Körperpflege zur Erziehung rechne, so darf nunmehr in der Pädagogik der Gegenwart die Lehre von der Entwickelung und Erziehung des Körpers nicht fehlen. Was Locke und Rousseau begründet, Salzmann und seine Genossen weiter geführt haben, das beherrscht heutzutage das ganze Gebiet der Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. Das Turnen und die Jugendspiele, die Schulhygiene mit ihren Einzelnheiten, zu denen auch die Subsellienfrage und die Steilschrift gehören, sind heutzutage an der Tagesordnung als wichtige Fragen der Erziehung.

Die grössten und sichersten Erfolge hat die physiologische Psychologie auf dem Gebiete der Empfindungen und Bewegungen aufzuweisen. Insbesondere ist die Physiologie und Psychologie der Sinnesempfindungen zu hoher Vollkommenheit ausgebildet worden. Die Empfindungen des Tastsinnes erfuhren eine gründliche Differenzierung. Neben den Druck-, Stoss- und Temperaturempfindungen, welche den früheren Tastempfindungen entsprechen, wurden die Innervationsgefühle und Muskelempfindungen entdeckt, denen gegenüber die Qualitätsempfindungen insbesondere für das physische Leben wichtig erscheinen. Indem man an Lotzes Localzeichen anknüpfte, wurde die Wichtigkeit des Tastsinnes für die Entstehung der Raumvorstellungen und vor allen anderen auch der räumlichen Vorstellung des eigenen Ichs als der Grundlage des Selbstbewusstseins dargelegt. Bei den Gesichts- und Gehörsempfindungen wurde nicht nur deren Zustandekommen genau erforscht, sondern es wurden auch Gesetze aufgestellt, welche in der Ästhetik epochemachende Veränderungen hervorriefen. Es genügt, auf die Untersuchungen von Helmholtz über den Schall hinzuweisen, um darzuthun, welche Umwälzungen in der Theorie des durch das Gehör erfassten Schönen durch die experimentelle Psychologie geschaffen wurden. Wurde schon früher, namentlich durch Pestalozzi, auf empirischem Wege die Anschauung als Grundlage und Ausgangspunkt des Unterrichts festgestellt, so hat die experimentelle Psychologie und Physiologie diese Forderung deutlicher begründet, indem sie die Anschauung als die Grundlage unseres gesammten geistigen Lebens nachwies, durch genauere Erforschung der psychophysischen Vorgänge das Gebiet der Anschauung im Unterrichte erweiterte und in die Methode dieses Unterrichtes Ordnung und System brachte.

Mit der Lehre von den Empfindungen und Bewegungen hängen aufs innigste die Untersuchungen jener Centren zusammen, in denen erstere entstehen, letztere ihren Impuls erhalten. Vor allem ist dies das Gehirn. Diese Untersuchungen haben die eminente Wichtigkeit dieses Organs für das geistige Leben dargethan und seinen Zusammenhang mit den verschiedenen geistigen Functionen erwiesen. Die Physiologie des Gehirns hat die materielle Inanspruchnahme der Nervensubstanz durch geistige Arbeit dargelegt, und daher ist die Schonung dieses Centralorgans unseres geistigen Lebens eine Forderung, die wir der experimentellen Psychologie zu danken haben. Damit hängt die Frage der Überbürdung zusammen, die seit zwei Decennien auf der Tagesordnung ist und all das, was zur Abhilfe der Überbürdung zu dienen hat: die Entlastung der Jugend im Unterrichtsstoffe, die Beseitigung oder Einschränkung der classischen Sprachstudien, die Verminderung der Stundenzahl im Unterrichte, die Vermehrung der der Erholung, dem Spiele, dem Schlafe gewidmeten Stunden und in weiterer Beziehung das Project einer Einheitsschule, die Begründung der „Neuen Deutschen Schule" Görings und last not least die vom Kaiser Wilhelm II. inaugurierte Schulreform sind auf die immer mehr zur Geltung kommende Schule der experimentellen Psychologie zurückzuführen.

Was den Unterricht betrifft, der im wesentlichen die Vermittelung und Verbindung von Vorstellungen zum Zwecke hat, so hat die Herbart'sche Schule dadurch, dass sie alle psychischen Erscheinungen auf den Kampf von Vorstellungen zurückführte, die Überwucherung des Unterrichtes innerhalb der Erziehung und den Encyklopädismus im Unterrichte begünstigt. Ihre Anhänger haben diese Nachtheile selbst empfunden und es versucht, ihnen einerseits durch die Lehre vom erziehenden Unterrichte, andererseits durch die Forderung der Concentration zu begegnen. Aber der erziehende Unterricht der Zillerianer ist keine besondere Species eines Unterrichtes, sondern der vor Ziller und nach ihm auch ausserhalb seiner Schule bekannte und anerkannte richtige, dem Geiste des Kindes und dem Gegenstande angemessene Unterricht; und mit der Forderung der Concentration wurde in das Wissen des Kindes an die Stelle der Abstufung und Ordnung ein verwirrendes Durcheinander des nach dem Inhalte und der Schwierigkeit verschiedensten Stoffes gebracht. Die experimentelle Psychologie dürfte mit der Zeit, wenn sie ihre Experimente auf das Lernen der Kinder erweitert, Abhilfe schaffen. Schon jetzt kann unter ihrer Beihilfe mancher Irrthum der bisherigen Praxis angedeutet werden. Die Vorstellungen werden als Residuen von Reizen in den Gehirnzellen, welche wahrscheinlich auf molecularer Umgestaltung des Inhaltes derselben beruhen, gedeutet. Der Weg

zu ihnen führt durch Nervenfasern, welche, einmal erregt, die Disposition erhalten, gleiche Reize wieder zu denselben Zellen zu führen. Dadurch wird die Nothwendigkeit der Übung oder Wiederholung für unser geistiges Leben physiologisch dargethan. Weiters wird durch die neue Psychologie erwiesen, dass die Empfindungen nach ihrer Qualität verschiedene Centren haben, dass Raumvorstellungen anderswohin als Zeitvorstellungen, innerhalb der ersten wieder die Farbe anderswohin als Formvorstellungen u. s. w. geleitet werden. Je complicierter die Processe sind, die zu einem Begriff führen, desto mehr Verbindungen sind innerhalb der Zellen nothwendig, desto weiter der Fläche nach ausgedehnt und desto tiefer eindringend, da wir die Zellen uns geschichtet zu denken haben, müssen die Leitungen der Nervenfasern sein. Aus diesen Hypothesen erklären sich die Ergebnisse, welche Wundt bei der Erforschung der Zeit einfacher und zusammengesetzter Reactionsvorgänge fand. Wenn ich nun beim Unterrichte nach dem Grundsatze der Concentration disparate, verschiedenen Kategorien angehörige Begriffe in Beziehung setze, so zwinge ich den Reiz, auf Umwegen zu den einzelnen Zellen zu gehen, z. B.: Es besteht für geographische Begriffe und Namen eine besondere Gruppe von Zellen, die miteinander in vielfacher Verbindung sind, und von denen aus auf kürzestem Wege über bestimmte Partien des Gehirnes, wo Gesichts- und Gehörswahrnehmungen localisiert erscheinen, Fasern zum Seh- und Hörnerven führen. Wenn ich nun nicht selbständig geographischen Unterricht betreibe, sondern nur gelegentlich bei einer Erzählung, z. B. Kannitverstan, die Niederlande mit Amsterdam bespreche, so bildete sich durch diese Erzählung eine Gruppe von Wortbildern in den Zellen, von denen dann Leitungen zu jenen Gruppen von Zellen gehen, welche den verschiedenen Vorstellungsgruppen entsprechen, auf die sich die einzelnen Wörter beziehen, und es wird dann zunächst in der unmittelbaren Nachbarschaft jener, wenn man so sagen darf, geographischen Zellen, die schon verändert sind, d. h. die einen bestimmten Inhalt haben, eine Veränderung hervorgerufen. Beispielsweise sei früher von Leopold d. H. erzählt und dabei Klosterneuburg behandelt worden, so kämen Amsterdam und die Niederlande zunächst dem Platze zu stehen, wo Klosterneuburg und Niederösterreich liegen. Aber nicht diese geographischen Begriffe associieren sich miteinander, sondern diejenigen, welche die Erzählung enthalten, sind associiert. Wenn also das Kind sich die Niederlande reproducieren will, so muss die Erinnerung, wenn man es so sagen darf, den Weg über die Erzählung „Kannitverstan" zurücklegen, statt direct auf dem kürzesten Wege das geographische Centrum aufzusuchen. Darum erscheint die Concentration deshalb im Unterricht nicht empfehlenswert, weil sie inhaltlich

Verschiedenes verbindet und dadurch die Wege, welche die Reproduction zu gehen hat, noch complicierter macht, als sie es schon sind. Auf diese Weise wird die Übersicht und Ordnung des Wissensstoffes und zugleich eine Einübung der Leitungsbahnen erschwert. Aber auch deshalb erscheint die Concentration ungerechtfertigt, weil sie das, was schwieriger ist, also durch eine weiter und tiefer gehende Nervenleitung bedingt ist, mit dem leichteren verquickt und dadurch unter Umständen das Gehirn zu Arbeiten zwingt, für die dasselbe noch nicht hinlänglich vorbereitet ist. Um ein Beispiel hiefür zu bieten, sei auf die Versuche Wundts verwiesen, denen zufolge die Reactionszeit länger ist, wenn zum Verbum ein Subject oder Object gesucht werden soll, als wenn zu einem Substantiv ein Adjectiv zu suchen ist. Daraus und aus den Erfahrungen, die ich bei zahlreichen Beobachtungen beim Sprachunterrichte gemacht habe, glaube ich schliessen zu dürfen, dass die Satzconstruction selbst in der primitivsten Form dem Kinde eine grössere Anstrengung kostet, als die Flexionslehre, und dass auf einer niederen Stufe des Unterrichtes eine Verquickung der Syntax und Flexionslehre, wie sie allgemein üblich ist, den Erfolg des Sprachunterrichtes in Frage stellt. Vergegenwärtigen wir uns physiologisch den Weg, den die Erkenntnis des Kindes geht, so werden wir diese Behauptung als begründet erkennen.

In den obersten Schichten des Gehirnes werden die Zellen durch die Sinneseindrücke verändert. Es erscheinen daselbst die zu Einheiten verbundenen sinnenfällige Objecte, zu denen auch das Ich gehört, mit ihren Merkmalen gewissermassen aufgespeichert. Eine weitere Geistesarbeit, deren Resultate in der nächst tieferen Schicht aufbewahrt erscheinen, sind die abstracten Begriffe, welche aus der blossen Betrachtung und Vergleichung der Objecte gewonnen werden: Substantiv, Adjectiv, Fürwort und Verbum. Eine weitere Abstraction, also eine neue geistige Arbeit, die aus Beziehungen der Objecte auf einander entsteht, somit einer dritten noch tiefer liegenden Schicht der Gehirnzellen zufällt, sind die Reactionen des Ortes, der Lage, der Zeit und der Zahl. Dementsprechend sind die Verhältnis- und Umstandswörter und die Zeiten der Verben, sowie die Zahl- und Bindewörter, letztere insofern sie bloss Wörter, nicht Sätze verbinden, eine höhere Stufe der geistigen Entwickelung. Erst nachdem die Kinder diese Begriffe gewonnen haben, ist es an der Zeit, zum Satze zu schreiten. Die Begriffe Subject, Prädicat, Object sind erst Anwendungen der Vorstellungen in Urtheilen und setzen Combinationen von den Redetheilen voraus, welche einer noch tieferen Schicht der Gehirnzellen angehören und complicierte Leitungsbahnen innerhalb der höheren Schichten bedingen. Auf dieser Stufe ist es erst möglich, von den Modis der Zeitwörter, von der

Rection des Zeit- und Eigenschaftswortes zu sprechen. Jetzt erst wird das Kind mit Bewusstsein die Frage zur Erkennung eines bestimmten Casus anwenden können.

In derselben Weise, wie in der Grammatik durch Verquickung der Flexionslehre und Syntax gefehlt wird, wird auch in anderen Gegenständen gefehlt; wenn mit Benennungen concreter Dinge gleich Abstractionen verknüpft werden, welche dem Kinde eine ungewohnte und häufig sogar ganz unangemessene Geistesarbeit aufbürden, so z. B. wenn in der Geographie auf der Unterstufe das Kind verhalten würde, aus Klima, Bewässerung, Bodenerhebung auf die Beschäftigung der Bewohner zu schliessen; wenn in der Geschichte aus der Erzählung die zuständlichen Verhältnisse der Zeit abgeleitet werden u. dgl. Die Experimente haben ergeben, dass die Reaction auf Zustands- und Thätigkeitsbegriffe bei Erwachsenen viel langsamer stattfindet als auf Objectsbegriffe, geschweige denn bei Kindern. Das über den Unterricht Gesagte mag genügen, um darzuthun, dass die experimentelle Psychologie von grossem Einflusse auf Stoff und Gang des Unterrichts sein kann, wenn sie ihre Beobachtungen nicht wie bisher zu dem Zwecke anstellt, um alte Theorien der Psychologie zu bekämpfen, sondern um auch dem Unterrichte in der Schule dienstbar zu sein. Zu diesem Zwecke muss sie das Material zum Experimente bei den Kindern suchen und auch die besonders beim Unterrichte vorkommenden Processe zum Gegenstand des Experimentes machen.

Was die Erziehung im engeren Sinne anbelangt, so hat die neuere Psychologie keine wesentlich neuen Grundsätze aufgestellt. Sie konnte das Subjective aus den Gefühlen und Handlungen nicht beseitigen. Der Gefühlston der Empfindungen muss erlebt werden, er ist weder so bestimmt, noch so allgemein als die Vorstellung, die auch aus der Empfindung hervorgeht. Und weil bei den Ursachen, welche die Handlungen beeinflussen, das vorangehende Gefühl eine der wichtigsten ist, so bleibt auch bei den Handlungen das subjective Moment zurecht bestehend. Deutlicher aber als bisher hat die experimentelle Psychologie den Zusammenhang der Gefühle und Strebungen mit dem körperlichen Organismus nachgewiesen und das gesammte Fühlen, Wollen und Handeln als Functionen erklärt, die von der Gesundheit und dem normalen Zustande des Körpers und namentlich seines Nervensystems abhängig erscheinen. Deshalb wurden die Gewöhnung und das auf den Nachahmungstrieb wirkende Beispiel als die wichtigsten Wege erkannt, durch welche das Fühlen und Handeln in bestimmter Weise und zu einem bestimmten Zwecke geleitet werden kann. Dadurch wurde nur Bekanntes eingehender begründet. Zum Theile neu ist aber der Hinweis darauf,

dass Störungen im physischen Organismus auch im allgemeinen geistige und im besonderen moralische Gebrechen im Gefolge haben. Zwar wird der moralische Wahnsinn (die moral insanity), den die englischen Physiologen als Ursache moralischer Verkommenheit aufgestellt haben, von einzelnen deutschen Psychologen bekämpft, doch wird allgemein zugestanden, dass mancherlei moralische Gebrechen auf physische Störungen zurückzuführen sind. Angeregt durch seinen Sohn, der sich mit Physiologie beschäftigt, hat der Psychologe Lud. Strümpell eine pädagogische Pathologie (Leipzig 1890) geschrieben, nachdem ihm schon der Mediciner Dr. H. Emminghaus mit der Darstellung der psychischen Störungen im Kindesalter (Breslau 1887) vorangegangen war. In neuester Zeit (im Jahre 1891) hat Dr. L. Koch, ein Irrenarzt, mit seinem Werke: „Die psychopathischen Minderwertigkeiten" darauf hingewiesen, dass leichte Störungen im Geistesleben, die allerdings nicht als Geisteskrankheiten auftreten, weshalb er sie „psychopathische Minderwertigkeiten" nennt, viel weiter verbreitet sind, als man allgemein glaubt, und fordert deshalb die Erzieher zu sorgfältiger psychologischer Beobachtung der ihnen empfohlenen Individuen auf. Jüngst hat Chr. Ufer, der eine übersichtliche Vorschule der Pädagogik Herbarts geschrieben hat, also den Herbartianern zugehört, auch eine Arbeit über Geistesstörungen in den Schulen veröffentlicht (Wiesbaden 1891) und dadurch bestätigt, dass auch diese Schule sich der neuen Richtung in der Psychologie nicht verschliessen kann. Aus diesen Untersuchungen über Abnormitäten des Geistesleben namentlich bei Kindern ergibt sich mit Nothwendigkeit die strenge, aber nicht neue Forderung für den Lehrer und Erzieher, bei seinem Berufe die Individualitäten der ihm anvertrauten Zöglinge genau zu beachten, denn der Unterschied, der in diesen mit Rücksicht auf Auffassung, Festhalten und Verarbeiten des Stoffes ebensogut als in Bezug auf sittliches Fühlen und Handeln besteht, ist durch den Organismus bedingt und kann nur schwer oder vielleicht gar nicht durch Unterricht und Erziehung ausgeglichen werden.

Damit schliesse ich meine Andeutungen, denn auf mehr als das will und kann bei der beschränkten Zeit dieser Vortrag über die Einflüsse, welche die experimentelle Psychologie auf die Pädagogik nimmt, nicht Anspruch erheben. Sie treten schon jetzt deutlich zutage. Aber sie werden noch bestimmter sichtbar werden, wenn die experimentelle Psychologie, wie schon angedeutet wurde, direct für die Pädagogik arbeiten wird. Bis jetzt kann man, um zum Anfange zurückzukehren, noch von keiner physiologischen Pädagogik sprechen und auch nicht überall in der Pädagogik Anschauungen bieten. Überdies stimmt das Material, welches die experimentelle Psychologie für die Pädagogik geliefert hat, mit den bisherigen Grundsätzen dieser

Wissenschaft, wie wir gesehen haben, in den meisten Fällen überein. Es kann also von falschen Wegen, welche die Pädagogik wandelt, so apodiktisch nicht die Rede sein; denn die Pädagogik ist seit jeher keine aprioristische Wissenschaft, sondern sie beruht auf der Erfahrung, und Erfahrung ist Beobachtung der Natur. Darum ist die Naturgemässheit in der Pädagogik schon Jahrhunderte früher von Pädagogen als Hauptforderung für die Methode der Erziehung aufgestellt und auch versucht worden, ehe die experimentelle Schule der Psychologie erstand, und ehe Dr. Löwenthal in seiner Hygiene des Unterrichts sie proclamierte.

V.

Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung.

Vorgetragen am 15. October 1891 von FERD. FRANK.

Fast bei allen Thätigkeiten des Seelenlebens kehrt eine Erscheinung immer wieder: die Sprache. Der Geist scheint nichts vollbringen zu können, ohne dass die Sprache dieses Thun begleiten würde. Wie der Schatten an den Körper, so heftet sich das Wort an den Gedanken; auch wenn wir schweigend denken, so geschieht dies dennoch in Worten. Jedes Denken ist also zugleich ein Sprechen, das Wort ist für das Denken die unablösbare Form, die Gestalt, ja oft die Fessel des Denkinhaltes.

Die Wirkung der Sprache in Verbindung mit dem Geiste erscheint uns als eine unendlich weitgreifende, in ihrer Beziehung für die Geistesentwickelung bedeutungsvolle Thatsache. Ein Hauch, eine einfache Bewegung der Lippen und der Zunge vermag das Gemüth auf das stärkste zu erschüttern, vermag die Seele in ihrem tiefsten Innern zu bewegen. Alles, was den Menschen gross, edel und stark macht, schwebt heran mit dem geflügelten Boten des Geistes, dem Worte, und findet nicht nur warme Aufnahme, sondern wird sogar zur Triebfeder für die edelsten Handlungen. Wie arm wäre das Geistesleben der Menschheit ohne Sprache! Die plastischen Künste mögen die Vermittelung und Überlieferung von gewissen Vorgängen auf sich nehmen, aber sie sind nicht im Stande, die einfache Thatsache zu vermitteln: Letzten Samstag hat es gewittert. Wie wäre denn überhaupt eine Gemeinschaft des geistigen Lebens möglich ohne Sprache? Alle innerliche Vererbung der Cultur von Geschlecht zu Geschlecht geschieht vorzugsweise durch die Sprache oder wird wenigstens durch sie wesentlich unterstützt. Wenn also die Sprache, mit Leibniz zu reden, ein Spiegel des Geistes ist, so ist sie anderseits das Organ seiner Darstellung und ein Hauptmittel zu seiner Entfaltung.

Diese Verhältnisse findet man in den meisten Lehrbüchern der Psychologie theils gar nicht, theils in dürftiger oder unrichtiger Weise behandelt, da dieselben erst in neuerer Zeit durch Forscher wie Lazarus, Steinthal u. a.

klargestellt wurden. Jeder praktische Pädagog soll die Gesetze der Entwickelung des menschlichen Geistes genau kennen. Es wird daher für uns nicht bloss eine würdige, ja eine unerlässliche Aufgabe sein, zu zeigen, wie sich Geist und Sprache an und mit einander entwickeln, wie sich beide Factoren bedingen und welche pädagogischen Ergebnisse aus diesem gesetzmässigen Wirken resultieren.

Unter Sprache versteht man die Äusserung des denkenden Geistes durch den Körper überhaupt, unter Lautsprache (mit der wir es hier zu thun haben) die Äusserung des Geistes durch articulierte Laute. In die sinnliche Erscheinung tritt nur der Laut, er allein ist aber noch keine Sprache. Zu dieser wird er erst dadurch, als mit dem Laute eine Äusserung des Geistes, mit dem Lautgebilde ein Denkinhalt, mit dem Sprechact ein Denkact verbunden ist. Vorstellung und Laut treten gleichzeitig in die Erscheinung. Diese Thatsache genügte der Psychologie bis in die neuere Zeit. Jedoch die Fragen: Findet sonst nichts als eine Gleichzeitigkeit zwischen Wort und Vorstellung statt? Sind beide einander congruent? Welches ist die Genesis und das Wesen ihrer Verbindung? Diese Fragen blieben unbeantwortet.

Ehe wir die eigentliche Wechselwirkung zwischen Geist und Sprache betrachten, müssen wir einen Blick auf die Verbindung dieser beiden Factoren werfen und die historische Entwickelung ihres Zusammenwirkens kurz beleuchten.

Schon aus der obigen Definition der Sprache geht hervor, dass dieselbe ein Product der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele ist. Alle Verbindung der geistigen Thätigkeit mit der leiblichen ist zweifacher Art, entweder receptiv oder productiv. Entweder wird mittelst der Sinnesorgane etwas von aussen aufgefasst, oder es wird vermittelst der Bewegungsorgane nach aussen gewirkt oder gehandelt. Wir setzen diese Vorgänge als bekannt voraus, nur einige orientierende Bemerkungen seien gestattet.

An allen Erscheinungen der Materie, in jedem Processe der physischen Welt lassen sich zwei Seiten unterscheiden: Action und Reaction. Eine solche Abfolge von Action und Reaction finden wir auch bei dem physisch-psychischen Process, durch welchen Empfindungen und Wahrnehmungen entstehen. Das peripherische Ende des Empfindungsnerven reagiert gegen den andringenden, von aussen kommenden Eindruck, das Centralorgan reagiert gegen den im Nerven fortgeleiteten Reiz, die Seele selbst gegen den vom Centralorgan aufgenommenen Reiz. Kurz der Eindruck von aussen tritt mit dem bereits vorhandenen Seeleninhalt in rege Wechselwirkung. Diese Reaction des von der Seele bereits erworbenen Inhaltes auf die neu hinzugeleiteten Eindrücke heisst Apperception. Die Seele percipiert (nimmt

auf) gemäss ihrer, mit der Aussenwelt in Verbindung stehenden Natur, sie appercipiert gemäss des durch ihre frühere Thätigkeit erworbenen Inhaltes.

Es ist hier nicht der Ort, über die Wichtigkeit der Apperception als solcher zu sprechen, aber mit Rücksicht auf unser Thema sei constatiert, dass ohne sie die massenhaften, zufälligen Erlebnissen entspringenden Sinneseindrücke flüchtig, zerfahren und daher ganz erfolglos für unser Geistesleben verlaufen müssten. Erst durch die Apperception eines jeden Gegenwärtigen durch ein Früheres wird den einzelnen Wahrnehmungen Klarheit, der Reihenfolge derselben Festigkeit, der ganzen Masse Ordnung verliehen. Ohne Apperception wäre auch eine Entstehung und Ausbildung der Sprache ganz unmöglich.

Die zweite Seite des Seelenlebens ist die productive, ihr Resultat sind Bewegungen. Man unterscheidet bekanntlich zwei Hauptgruppen von Bewegungen: willkürliche und unwillkürliche.

Ohne hier eine tiefere Begründung zu geben, sei hervorgehoben, dass alle jene Bewegungen, die wir als willkürliche (absichtliche) bezeichnen, ursprünglich unwillkürlich waren und erst später vom menschlichen Geiste in den Dienst der Absicht gestellt wurden. Die Hauptquelle für die späteren willkürlichen Bewegungen sind die sogenannten Reflexbewegungen, in welchen sich der auf einen sensitiven Nerven ausgeübte Reiz mittelst der motorischen Nerven in eine Bewegung umsetzt. Bei der Entstehung der Sprache sind diese Reflexbewegungen, ferner die sogenannten Mitbewegungen sehr wichtig. Letztere entstehen ohne Absicht in einer Muskelgruppe, wenn sich eine andere Muskelgruppe bewegt. Eine Partie des menschlichen Körpers ist für Reflexbewegungen und andere combinierte Bewegungen besonders geeignet, weil sich hier die grösste Reizbarkeit der sensiblen mit der grössten Bewegungsumsetzung der motorischen Nerven vereinigt. Das ist die vordere Region des Oberrumpfes, des Halses und des Gesichtes. Hier vereinigen sich alle jene Apparate, welche zur Aufnahme von Eindrücken (Sinneswerkzeuge) und zur Hervorbringung von articulierten Lauten (Athmungsorgane und Sprachwerkzeuge) geeignet sind. — Reflexbewegungen in den Stimmorganen von der einfachsten Art bis zu den compliciertesten Formen sind in der ursprünglichen Natur des menschlichen Organismus begründet und werden anfänglich ohne absichtliche Einwirkung des Geistes, entweder rein mechanisch, wie Niesen und Gähnen, oder reflectorisch auf starke Erregungen hin, wie Lachen, Weinen, Schmerzensschreie und gewisse interjectionale Laute bei plötzlich auftretenden, starken Eindrücken hervorgebracht.

Freilich, von diesen Naturlauten bis zur Bildung einer bedeutsamen

Sprache ist noch ein weiter Weg. Dieser Weg führt uns direct zur Einwirkung des Geistes, ohne Geist keine Sprache.

Stellen wir vorerst die Frage: Geht beim wirklichen Sprechen die Bewegung der Sprachwerkzeuge willkürlich oder unwillkürlich vor sich? Auf den ersten Blick erscheint das Sprechen eines erwachsenen Menschen als ein rein willkürlicher Act. Der Mensch hat einen bestimmten Gedanken, er will ihn aussprechen, er wählt absichtlich die passenden Worte und bringt sie willkürlich hervor. So scheint es. Wie viele Menschen wissen überhaupt, mit welchen Organen die Sprachlaute hervorgebracht werden? Selbst die besten Physiologen wissen nicht genau, in welcher Weise sie die Stimmbänder einstellen, die Stimmritze öffnen. Absicht und Willkür sind also ganz ausgeschlossen bei einer Thätigkeit, wenn man die Mittel nicht einmal kennt, durch welche sie hervorgebracht wird.

Wodurch wird es aber dem Menschen möglich, Töne hervorzubringen und zwar gerade diejenigen, welche er beabsichtigt? — Dadurch, dass er sie denkt. Zwischen der Vorstellung des Wortes, d. h. zwischen dem inneren, geistigen Bilde von dem betreffenden Lautcomplexe, und zwischen den Organen, welche diese Laute hervorzubringen vermögen, muss eine solche Verbindung stattfinden, dass das Wort, wenn es in der Seele gedacht wird, vom Organismus zur Erzeugung gelangt. Die Möglichkeit, Sprachlaute zu erzeugen, muss deshalb schon vorher vorhanden sein, erst dann können die Laute eine derartige Verbindung mit den Vorstellungen eingehen.

Hieran reihen sich naturgemäss die Fragen: 1. Wie kommt es, dass Laut und Lautvorstellung so eng verbunden sind? 2. Wie kommt es, dass sich diese Verbindung mit der Sachvorstellung (Anschauung) associiert?

Ehe wir zur Beantwortung dieser Fragen schreiten, muss vor einer unrichtigen Ansicht gewarnt werden. Es ist falsch, sich den Geist mit seinem Inhalte als fertig zu denken, so zwar, dass sich derselbe erst hinterher die Sprache schafft oder erfindet. Die Sprache tritt nicht als Product zu dem entwickelten Geiste, sondern sie ist selbst eine Stufe, ja ein Mittel zu dessen Entwickelung.

Denken wir uns den Menschen auf einer niedrigen Entwickelungsstufe, auf der etwa, wo die Interjection der alleinige und passende Ausdruck des geistigen Inhaltes ist. Diese Interjectionen entstehen durch ein gegenwärtiges starkes Gefühl oder durch einen Affect, der sich in einer Art Reflexbewegung oder Mitbewegung der Stimmorgane äussert. Diese erste Stufe der Lauterzeugung nennt man die **pathognomische**.

In diesem primitiven Zustande vermag der Mensch, sowie das Thier

Eindrücke zu empfangen, die Reize werden zum Centralorgane geleitet, das Resultat ist eine Empfindung und sobald diese der Seele zum Bewusstsein kommt: eine Wahrnehmung.

Sammeln und vereinigen sich verschiedene Empfindungen, die sich auf einen Gegenstand beziehen, so heisst ein solcher Complex von Wahrnehmungen eine Anschauung. Neben der Entstehung von Empfindungen und Anschauungen ist auch das Gefühlsleben auf dieser Stufe entwickelt, denn jede Empfindung ist von einem Gefühlston begleitet, wobei das bekannte Gesetz in Action tritt: Je stärker der Gefühlston, desto schwächer und unklarer ist die Empfindung von dem betreffenden Eindrucke.

An die Gefühle, an diese ursprünglichen Zustände der Seele, schliessen sich Affecte einerseits, Begehrungen und Triebe anderseits an, welche Bewegungen und Handlungen zur Folge haben. Diese werden wieder zur Ursache von neuen Wahrnehmungen und Gefühlen, insbesondere dann, wenn sie ihre Absicht nicht erreichen. So wird jede psychische Entbehrung zum psychischen Gewinn.

Dieser Satz ist auch in erziehlichem Sinne von grösser Wichtigkeit. Aus Menschen, denen alles vorgekaut wird, denen man nicht vielfach Gelegenheit gibt, die jugendlichen Kräfte zu messen, wird nie etwas Tüchtiges werden. Ohne Entbehrungen kein rechter Ernst und keine rechte Kraft, Eigenschaften, die wir an unseren Schülern häufig vermissen.

In der menschlichen Seele entfaltet sich also die Erkenntnis auf der breiten Grundlage von Gefühlen, aber nicht isoliert, sondern begleitet von Begehrungen und Handlungen.

Alle diese psychischen Processe können vollzogen werden ohne Hilfe der Sprache, der Mensch hat sie mit den Thieren gemein.

Um die Elemente der Sprachbildung zu verstehen, beachte man folgendes: Durch eine Erregung der sensiblen Nerven können Reflexbewegungen in allen Körpertheilen durch die motorischen Nerven erzeugt werden, ebenso können starke Gefühle (Affecte) Ursache von Bewegungen sein. Solche Reflexbewegungen können auch in den Stimm- und Sprachorganen auftreten.

Jede neue Anschauung eines Dinges ist möglichen Falls von der Erzeugung eines Lautes begleitet, welcher den empfangenen Empfindungen entspricht.

Dieser Vorgang tritt bei Menschen mit geringer Geistesentwickelung nothwendig ein, denn bei solchen ist die Regsamkeit der körperlichen Organe sehr gross, das Auftreten von Reflexbewegungen häufig. Ungebildete Leute verzerren bekanntlich beim Schreiben das Gesicht oder machen bei jeder

neu auftretenden Anschauung oder bei jedem Satze begleitende Gesticulationen.

Diese unwillkürlichen, in Begleitung der Gefühle, Anschauungen, Begehrungen etc. hervorgebrachten Töne, diese ursprünglichen und rein natürlichen Laute sind die Elemente der Sprache.

Derartige Laute sind noch nicht die Sprache selbst, denn sie haben noch keine Bedeutung, sie werden noch nicht in einer bestimmten Absicht gebraucht, sie sind noch nicht Zeichen für eine Sache oder Anschauung. Aber eines dürfte auffallen, dass nicht Laute überhaupt, sondern die durch eine ganz bestimmte Anregung des psychischen Organismus hervorgebrachten, also insofern der Anschauung entsprechenden Laute die Elemente der Sprache sind.

Die Hervorbringung von solchen den Anschauungen entsprechenden, mannigfachen Lauten setzt schon eine bedeutende Entwickelung der Sprachwerkzeuge voraus. Diese allein würde aber nicht genügend sein, dass der Mensch zur eigentlichen Sprache fortschreiten könnte. Dazu ist vor allem ein gewisser Grad von Selbstbewusstsein nothwendig, wie folgende Betrachtung zeigt.

Durch die mannigfachen Eindrücke entsteht in der Seele die Anschauung der Dinge. Denken wir uns nun, zugleich mit der Anschauung von einem bestimmten Dinge werde durch Reflexbewegung der entsprechende Laut erzeugt.

Ist das Selbstbewusstsein des lauterzeugenden Individuums genügend entwickelt, so muss dieser Laut, der von dem Individuum fast in demselben Momente, wo er ausgesprochen wird, gehört wird, abermals auf die Seele einen Eindruck machen, der Laut wird wahrgenommen, es entsteht die Anschauung des eigenen Lautes als solchen, kurz eine Lautanschauung.

Mit dieser Lautanschauung associiert sich die frühere Anschauung des Dinges und die Reflexbewegung in den Sprachorganen.

Ganz ähnlich ist der Vorgang, wenn ein Mensch den Laut hervorbringt, und wenn ihn ein anderes Individuum wahrnimmt.

Hat sich in der Seele diese bestimmte Lautanschauung befestigt, so kann später auch ohne Sachvorstellung der entsprechende Laut erzeugt werden, wenn bloss die Lautvorstellung reproduciert wird.

Wir denken an die Lautvorstellung, der motorische Nerv wird angeregt, die Sprachwerkzeuge bewegen sich unwillkürlich, der Laut kommt zum Vorschein.

Jetzt dürfte ein früherer Satz klar sein, welcher besagte, dass wir die Laute erst dann erzeugen können, indem wir dieselben denken.

Erst dadurch, dass der Sprachlaut als solcher nicht nur erzeugt, sondern auch innerlich aufgefasst, gehört und gedacht wird, dass also eine Lautanschauung entsteht, welche sich mit der Dinganschauung associiert, wird der Laut zum Sprachlaut, sonst würde er ein einfacher Reflexlaut bleiben ohne Beziehung zum Denkinhalte, wie bei gewissen sprechenden Thieren.

Sachanschauung und Laut sind beide objectiv getrennt, unabhängig von einander, nach ihrer Beziehung werden sie jedoch im denkenden Subjecte zur bedeutungsvollen Einheit, die Anschauung heisst wie der Laut, der Laut bezeichnet die Anschauung, er wird das Zeichen für dieselbe.

Es ist selbstverständlich, dass eine einmalige, derartige Association nur eine lose Verbindung zwischen beiden herstellen kann, dass dieselbe erst bei öfterer Wiederholung immer inniger wird.

Dadurch aber, dass von jeder Wahrnehmung nur das innere Bild, von dem begleitenden Worte aber ein zweifaches entsteht: das innere Lautbild und der Laut selbst, ergibt sich nothwendig, dass die Sprache bald ein ungeheures Übergewicht erlangt, dass sie nicht bloss als Abbild, sondern als Norm und Triebkraft des Denkens erscheinen muss und dass sich dieses Übergewicht der Sprache bei jeder erneuten Wiederholung in potenzierter Weise verstärkt.

Diese Thatsache ist für die Pädagogik bedeutungsvoll. In jenem Kindesalter, wo der Denkinhalt ein minimaler ist, muss diesem Überwuchern der sprachlichen Seite durch reiche Vorführung von Anschauungsstoff vorgebeugt werden, ohne etwa dem Mittheilungstriebe allzu enge Schranken zu setzen.

Noch auf einige andere für die Pädagogik wichtige Erscheinungen sei hingewiesen. Der Urmensch schenkte dem Grossen, Auffallenden, Überwältigenden (also den makrokosmischen Erscheinungen) seine Aufmerksamkeit zuerst, weil diese die Apperception geradezu erzwangen. Dagegen lag ihm jede analytische Thätigkeit, die Gliederung und Zerlegung von Anschauungen und Vorgängen fern.

Ebenso ist es beim Kinde. Inwieweit gegen diese Thatsachen in der Kinderstube und beim ersten Anschauungsunterrichte gefehlt wird, mag jeder Erzieher selbst entscheiden.

Anderseits musste gerade die productive Seite des Seelenlebens, die sich als Hantierung, Bearbeitung und Zurechtlegung der Dinge kundgab, von grossem Einflusse auf die Bildung neuer Anschauungen und der damit verknüpften Sprachlautschöpfung sein, abermals ein Fingerzeig für die productive Seite der Erziehung, sobald als möglich den Zögling zur Selbstbethätigung in Spiel und Arbeit gelangen zu lassen.

Weil aber der Kreis von Anschauungen für den damaligen Menschen ein sehr geringer war, so dass, wie in der hebräischen Sprache vier Namen für Farben, in der Ursprache vielleicht deren zwei für die Bezeichnung aller Farben ausreichen mussten, so bot voraussichtlich jeder Tag Gelegenheit, beide Anschauungen und Wörter zu wiederholen.

Innigkeit der Verbindung zwischen Anschauung und Laut mussten die nothwendige Folge sein. Wieder ein Wink für den Elementarunterricht, den Stoff möglichst zu beschränken und dafür recht häufig zu wiederholen. Es ist ein Fehler der meisten elementaren Sprach- und Anschauungsübungen, dass dieselben zu breit angelegt sind.

Dem Kinde und dem Urmenschen hängt Sinn und Gemüth, Auge, Ohr und Seele — noch ungestört von dem späteren inneren Getriebe abstracter Vorstellungsmassen — ganz und gar an jenen ersten sinnlichen Bildern, Lauten und inneren Anschauungen, und nur solche Stoffe ermöglichen im Kindesalter eine lebendige Schöpfung, eine freie Entfaltung der Seelenkräfte, greifbare Erfolge und Freude am Gelingen.

Wird der Sprachlaut, wie jetzt gezeigt wurde, in Folge von Anschauungen erzeugt, so befindet sich die Seele in der II. Stufe der Sprachentwickelung, die **onomatopoetische** genannt. Zur Anschauung und Sprachlauterzeugung müssen aber auf dieser Stufe zwei wichtige Vorgänge treten: a) die Projection der Anschauung nach aussen, b) die Verknüpfung beider durch das Gefühl.

Die eigentliche Sprache beginnt erst da, wo der Ausdruck der Empfindung (Anschauung) nicht mehr diese selbst, sondern die Sache bezeichnet, welche den sprachlichen Ausdruck angeregt hat. Soll aber das Wort die Sache selbst bezeichnen, so muss sich zuerst die Projection der Anschauung nach aussen vollziehen. Nicht die Empfindung darf als das Lauterregende und von der Sprache Bezeichnete erscheinen, sondern das Ding, Auge und Ohr drehen sich zu dem Gegenstande hin, der Mensch glaubt, die Lichtstrahlen suchen das Object; die Hände strecken sich zum Tasten aus u. s. w.

Der Sprachlaut selbst dringt hinaus in die Wirklichkeit, er wird dadurch gleichsam ein Theil der Projection. Empfindung und Laut, früher am Subjecte haftend, werden ein nach aussen hin projiciertes Ganzes, ein Ding mit coordiniertem Namen.

Mit dieser Loslösung vom Subjecte, mit dieser Objectivierung beginnt die eigentliche Sprachschöpfung.

Eine noch wichtigere Rolle spielt die Verbindung der Anschauungen mit den entsprechenden Gefühlen. Das Schwergewicht musste, um

eine solche Verbindung zu ermöglichen, auf der Nachahmung und Verwertung von Gehörseindrücken liegen, denn der Gehörsinn steht einerseits mit den Sprachwerkzeugen in innigster Verbindung, wie dies die neuesten Forschungen der Physiologen bestätigen, dann trägt derselbe unter allen Sinnen die grösste Gefühlserregung in sich.

Auch energische, kräftige Triebäusserungen und Handlungen sind mit plötzlich auftauchenden Affecten begleitet, die sich in Tönen äussern.

Immer kehrt, wie wir hier sehen, das in der menschlichen Natur begründete Streben wieder, die Gewalt des Eindruckes durch den Sprachausdruck gleichsam auszugleichen. Die Sprache wird für den Menschen zum Mittel, sich von den Massen der empfangenen Eindrücke zu erlösen. — Der Urmensch ritzt einige Striche in eine Fläche ein und denkt sich dabei ein wirkliches Mammut. Die Sehnsucht nach plastischer Darstellung reflectiert sich in diesem rohen Umrisse, der ihnen zugrunde liegende, oftmalig vollzogene Seelenprocess verhilft ihm beim Anblicke der dürftigen Linien zu einer vollständigen Apperception des besagten Thieres.

Gerade so reflectiert sich die Sehnsucht nach sprachlicher Darstellung in den dürftigen, an sich bedeutungslosen Lauten, und es muss wundernehmen, wie zwei an sich weder gleiche noch ähnliche Objecte, wie Laut und Ding, so innig verschmelzen können.

Nach Steinthal liegt der Grund zu dieser innigen Verbindung im Gefühle.

Jeder Erregungszustand der Seele kann nämlich von zwei Seiten betrachtet werden. Objectiv betrachtet ist er Wahrnehmung oder Erinnerung, subjectiv betrachtet Gefühl.

Nun ist es einleuchtend, dass jede Erregung nur nach ihrer subjectiven Seite hin, d. h. als Gefühl betrachtet, im Stande ist, Reflexbewegungen auszulösen. Die Wahrnehmung von dieser Reflexbewegung erregt abermals ein Gefühl. Jedem Sprachlaute, insofern er Reflexlaut ist, muss ein Gefühlston innewohnen, welcher mit dem Vorstellungsgefühle sehr nahe verwandt ist. Diese im Gefühl gegebene Verwandtschaft zwischen Laut und Bedeutung ist der Grund ihrer Association. Das Gefühl bezieht sich nämlich nicht auf die einzelnen Empfindungen, auf die Elemente, aus denen sich die Anschauung zusammensetzt, sondern auf das Ganze eines gegenwärtigen Actes, es umspielt gleichsam als einheitlicher Zustand die Elemente der Wahrnehmung. Ehe also unsere Einsicht über die objective Zusammengehörigkeit einer Zahl von psychischen Elementen klar ist, ist schon die Gefühlseinheit vorhanden, das dunkle Band, welches Sach- und Lautanschauung zusammenhält. Da aber das Gefühl gerade in

der Seele des einfachen Menschen das am unmittelbarsten herrschende Element ist, deshalb hält dieser den Namen für die Sache selbst.

Wie kommt es nun, dass nur ein Wort zum Stellvertreter einer Anschauung werden kann, welche doch aus vielen einzelnen Empfindungen hervorgeht?

Es ist sofort einleuchtend, dass dieses eine Wort nicht durch alle Einzelempfindungen, sondern vorwiegend durch diese oder jene, je nach dem stärkeren Eindrucke, Interesse oder je nach der subjectiven Bedeutung für den Menschen angeregt wurde.

Indem das eine Wort Zeichen für die ganze Anschauung wird, ist es der Ausdruck der subjectiven Auffassung des Individuums, also wieder ureigenes Erzeugnis der Seele.

Die einseitige Beziehung einer vielseitigen Sache zum Menschen, welche durch die Sprache vorgenommen und durch die Namengebung festgehalten wird, nennt man innere Sprachform.

Eine Empfindung überwiegt in der Anschauung über die andern und repräsentiert gleichsam die ganze Anschauung.

Βοῦς, bos, ist der Name für Rind und hat jedenfalls ursprünglich die Bedeutung das bu Machende. Die Seele appercipiert später unter dem Namen das Thier selbst vermöge seiner sonstigen Eigenschaften, auch wenn es nicht brüllt.

Je reicher und lebendiger die innere Sprachform thätig ist, desto vielseitiger und anschaulicher muss sich die Sprache selbst gestalten und umgekehrt. Nach dem 30jährigen Kriege wurden in Deutschland mehrere hundert Dörfer einfach mit dem Namen Neudorf benannt. Was beweist dies für die innere Sprachform?

Die nunmehr folgende III. Stufe der Sprachschöpfung heisst die **charakterisierende** und bietet, psychisch betrachtet, nicht viel Neues, denn sie operiert vorwiegend mit den in der zweiten Stufe geschaffenen Wortelementen, ja beide Perioden sind nicht scharf abgegrenzt, gehen vielmehr nebeneinander her. Die vorhandenen Wörter werden weiterentwickelt, umgebildet und angewandt. Die Wortableitung und Zusammensetzung, die Übertragung der gewonnenen Elemente auf neue Anschauungsgebiete macht das Hauptfeld der sprachlichen Weiterentwickelung aus.

Die Erforschung der etymologischen Anfänge ist noch lange nicht beendet, weil der Process der Apperceptionen oft tief in die Bildung scheinbar ursprünglicher Anschauungen hineinreicht. So wäre man sicher geneigt, die Wörter „rufen“ und „machen“ für primäre Wortschöpfungen zu halten, also zu meinen, dass dieselben der ursprüngliche Ausdruck für die durch sie

bezeichneten Thätigkeiten seien. Gleichwohl bedeutet facere sein lassen und clamare hören lassen.

Diese Beispiele mögen darthun, wie wenige Wörter der onomatopoetischen Stufe erhalten sind.

Pott nimmt im indogermanischen Sprachstamme etwa 1000 Wurzeln an, und selbst diese glaubt man in der neuesten Zeit auf 15—20 Grundelemente zurückführen zu können.

In der charakterisierenden Periode werden insbesondere die Beziehungen der Dinge unter einander zum Ausdruck gebracht.

Niedrig entwickelte Sprachen sind wesentlich durch die Unfähigkeit charakterisiert, Beziehungen kurz und prägnant auszudrücken. So sagt der Chinese anstatt des Satzes: Die Bedienten sehen einander an, „Die Bedienten, du siehst mich an, ich sehe dich an."

Auch bei der Neubildung von Sprachformen spielen Perception und Apperception eine bedeutende Rolle. Das sehen wir sehr deutlich bei der Differencierung der Hauptwörter. Man unterscheidet die Ausdrücke: Mann, Frau, Jüngling, Jungfrau, Knabe, Mädchen, Kind, Säugling, Greis, Greisin. — So werden Stier, Ochs, Kuh, Kalbin, Kalb nach Alter und Geschlecht gesondert benannt, Marder, Ratte, Biber etc. nicht. Bei letzteren hat nämlich nur eine allgemeine, nicht aber zugleich eine geschlechtliche Apperception stattgefunden.

So finden wir bei verschiedenen Menschen nach Beruf, Erfahrung und Interesse eine eigenartige Apperception und in Folge dessen eine eigenthümliche sprachliche Bezeichnung. Die Nomadensprache und die Jägersprache enthalten bekanntlich einen Reichthum von Namen für Waffen und Fangarten, sowie für die Züchtung der Thiere.

Auf dieser Stufe fand also die Spaltung und Ausbildung der betreffenden Sprach- und Denkformen je nach den vorherrschenden appercipierenden Anschauungen statt.

Der relative Reichthum von Sprachformen in dieser Hinsicht ist leicht erklärlich. Je enger der Anschauungskreis einer Menschenclasse, je stetiger die Lebensverhältnisse, desto reicher gestaltete sich der Wortschatz.

Die fortschreitende Entwickelung des Sprachschatzes vollzieht sich also weder nach rein phonetischen Gesetzen, wie Max Müller annimmt, noch ist sie dem Zufalle anheimgegeben, wie Geiger behauptet, sondern sie vollzieht sich nach unabänderlichen psychologischen Processen, nach wiederholten Apperceptionen.

Die Sprachentwickelung des Kindes ist der des Urmenschen viel-

fach ähnlich, sie geht nach denselben Gesetzen vor sich, ein vergleichender Überblick wird genügen.

Eine vielfach verbreitete Ansicht, wie Kinder sprechen lernen, ist die, dass Kinder die Sprache von den sie umgebenden Menschen ablernen und zwar ausschliesslich durch Nachahmung. Diese Ansicht ist oberflächlich und falsch.

Gerade wie beim Urmenschen ist die Hervorbringung der Sprachlaute beim Kinde eine unwillkürliche Schöpfung, ein Erfolg der Reflexbewegung, bei deren Erzeugung allerdings die Gehörsempfindungen eine hervorragende Rolle spielen. Kinder machen sich bekanntlich ihre eigenen Wörter für die Anschauungen, noch ehe sie gehörte Wörter willkürlich nachahmen, ja sie versuchen sich noch später, wenn sie sich bereits die Sprache der Erwachsenen aneignen, in der Sprachschöpfung.

Diese Thatsache darf uns nicht wundernehmen. Die Entwickelung des kindlichen Geistes ist eben nichts als ein Analogon der Entwickelung des menschlichen Geistes überhaupt. Wir lehren also die Kinder nicht sprechen, denn die Fähigkeit dazu muss vorhanden sein, wir bringen ihnen nur unsere Sprache zum Verständnis. Kleine Kinder sehen den Erwachsenen nicht auf den Mund, sondern in die Augen.

Anfangs verstehen Kinder nur den durch oftmalige Apperception geläufigen Hauptbegriff, insbesondere, wenn derselbe am Ende des Satzes steht, z. B.: Du sollst essen. Willst du essen? Nach und nach werden ihm auch die Beziehungen zwischen den Vorstellungen klar. Das Kind habe z. B. die Begriffe Glas und Tisch schon früher appercipiert und gesprochen, nun hört es von einem andern den Befehl: Setze das Glas auf den Tisch! Mit der Ausführung dieses Befehles durch eine dritte Person wird der Vorgang von ihm selbst appercipiert. Die Anschauungen „hinstellen“ und „auf“ wurden durch die energische Beziehung zu den beiden realen Objecten mit einem Male beleuchtet.

Neben einer chaotischen Masse von Anschauungen, welche meist unbezeichnet sind, vernimmt und wiederholt das Kind eine Menge von Wörtern ohne dazugehörige Sachanschauung.

Zu einzelnen dieser Anschauungen gesellen sich nach und nach die dazugehörigen Wörter, Sache und Wort associieren sich, der Process des Sprechenlernens wird durch das reiche Erfahrungsmaterial wesentlich verkürzt. Dieser Process wird ferner ausserordentlich befördert durch die allgemeine Regsamkeit und Beweglichkeit des kindlichen Körpers, durch das unaufhörliche Spiel der motorischen Nerven, welche insbesondere die Sprachwerkzeuge in Thätigkeit setzen.

Es ist daher ein Irrthum zu glauben, dass Kinder den grössten Theil der Sprache durch absichtliches Sprechenlernen empfangen, die Sprache ist vielmehr ureigenes Werk der kindlichen Seele, ein Product der Sprachschöpfung, welche allerdings von der Umgebung sehr gefördert oder gehindert werden kann.

Sprache besitzen heisst daher keinesfalls einen Schatz von Wörtern und Beziehungen zu eigen nennen als todt aufgespeichertes Material, sondern Sprache besitzen heisst sprechen, und sprechen ist ein fortwährender Zeugungsact von Sprachformen für jeden Gedanken, den man zum Ausdrucke bringen will. Das möge jeder Lehrer der Muttersprache und insbesondere der fremden Sprachen beherzigen.

Haben wir nun in Kürze beleuchtet, wie sich Seele und Sprache an und miteinander entwickelten, so schreiten wir zur Besprechung der zweiten Frage, wie sich Geist und Sprache gegenseitig beeinflussen.

Wir müssen gleich von vornherein den engherzigen Standpunkt abweisen, der insbesondere bei manchen Sprachreformern der neuesten Zeit auftritt, nämlich den, die Sprache lediglich als Mittel zu betrachten, anderen Gedanken mitzutheilen.

Schon aus dem Wesen der Apperception folgt, dass die Sprache gar nicht im Stande ist, Gedanken von einem Geist an einen andern zu übermitteln, sondern dass sie höchstens das Signal, die Veranlassung sein kann, dass eine zweite Person die Gedanken des Sprechenden selbstdenkend erfasst. Das aber setzt bei dem andern eine gewisse Entwickelungstufe des Geistes voraus. Die Sprache wird also Form und Methode des Denkens, von ihr hängt die Gestaltung der Gedanken ab. Sie hat den Process der Gedankenbildung veredelt und abgekürzt, sie ist also nicht bloss als Mittel zur Gedankenmittheilung, sondern wesentlich als Bildungsmittel des Geistes aufzufassen.

War die bisher erwähnte Sprachentwickelung vorwiegend eine fortgesetzte Apperception und Reproduction von Anschauungen, so schreitet jetzt die Sprache von der Anschauung zur Vorstellung fort, und wir haben hier, um diesen Fortschritt zu beleuchten, in Kürze zwei Processe zu betrachten: die Verdichtung und die Repräsentation der Vorstellungen.

Die einmal erworbenen Anschauungen gehen der Seele nicht verloren, sie werden als Vorstellungsinhalt gleichsam aufgespeichert. Es ist ferner bekannt, dass in jedem einzelnen Augenblicke nur eine geringe Reihe von psychischen Momenten im Bewusstsein ist. Denkt man sich das Bewusstsein als eine hellerleuchtete Fläche, welche sich nach vor- und rück-

wärts in steigendes Dunkel abstuft, so müssen sich alle Elemente des psychischen Lebens reihenweise über diese Fläche bewegen, und in jedem gegebenen Moment gelangt ein gewisser Complex zur Beleuchtung, um dann wieder zu verschwinden in dem Dunkel, aus welchem er aufgetaucht war.

Es entsteht nun die Frage: Wie ist eine Einheit des inneren Lebens, ein Zusammenhalten aller psychischen Momente möglich, wenn wir uns in einem gewissen Augenblicke nur kurzer, flüchtiger Reihen **deutlich** bewusst werden?

Gewiss nur dadurch, dass an den Processen der im Bewusstsein liegenden Elemente auch die ausserhalb desselben liegenden Antheil nehmen, kurz dadurch, dass sich die unbewussten Vorstellungen in einem Zustande der Mitschwingung, der Miterregung befinden.

Das aber wird durch gewisse Eigenthümlichkeiten des Vorstellungslebens in ihrer Verbindung mit der Sprache möglich, von denen wir zuerst die Verdichtung vorführen.

Ein Anfänger in der Geometrie habe den pythagoräischen Lehrsatz verstanden. Will er denselben klar und begründet denken, so muss er sich alle vorangegangenen Lehrsätze u. z. in ihren Theilen vergegenwärtigen.

Der gelehrte Mathematiker findet den Satz so einfach und selbstverständlich, dass sein Inhalt seine Seele nur ganz flüchtig streift, er hat ihn so sicher, wie der Anfänger kaum eines der ersten geom. Axiome.

Der Gedankengang ist logisch in der Seele beider der gleiche, psychologisch, in der Form eines Processes betrachtet, weitaus verschieden; in der Seele des Gelehrten ist er verdichtet, in der des Schülers nicht.

Studiert man ein schwieriges Werk und will den zweiten Paragraphen desselben verstehen, muss man den ersten gelesen und genau verstanden haben. Das sei geschehen. Bevor man den zweiten Paragraphen liest, muss man sich den Inhalt des ersten noch einmal vergegenwärtigen. Aber wie? Nicht etwa durch eine vollständige Wiederholung desselben, denn da käme man nicht von der Stelle, sondern in Form eines Überblickes, der eine Verdichtung darstellt. Ist nun das ganze Capitel durchgenommen, so muss der Inhalt der einzelnen Paragraphen abermals verdichtet werden u. s. f.

Ohne derartige Verdichtungen wäre es ganz unmöglich, längere Gedankengänge zu bewältigen. Verdichtungen werden im Unterrichte bei den Phasen der Zusammenfassung und Wiederholung eine grosse Rolle spielen, denn nur aus Verdichtungen können bleibende, festgefügte Kenntnisse resultieren.

Schon im gewöhnlichen Leben treffen wir auf Schritt und Tritt Verdichtungen, durch sie werden die losen, flüchtigen, zufällig auf-

gehäuften Massen von Vorstellungen zur endlichen Einheit des Inhaltes und Selbstbewusstseins hingeführt.

Im wissenschaftlichen Denken führen derartige, stufenweise fortgesetzte Verdichtungen allmählig zu den aufsteigenden Begriffen der Art und Gattung, denn der Menschengeist führt in den seltensten Fällen streng logische Abstractionen aus, er gewinnt das Allgemeine durch Verdichtung der Einzelvorstellungen.

Der Process des Vorstellungsverlaufes ist nämlich von drei verschiedenen Factoren abhängig: von der Zeit, in welcher eine gewisse Vorstellungsmasse gedacht wird, von der Energie, mit welcher wir dieselbe erfassen, und von der Klarheit, mit welcher sie zum Bewusstsein kommt.

Ein neuer Gedanke wird langsam und mit Anstrengung erfasst, ein gewohnter schnell und spielend. Das Einfache zu denken ist leicht, das Zusammengesetzte und Beziehungsreiche zu denken kostet mehr Mühe. Ferner ist einleuchtend, dass wir in derselben Zeit weniger Vorstellungen klar und energisch, viele aber unbestimmt und flüchtig im Bewusstsein haben können.

Die Verdichtung des Denkens besteht also darin, dass wir den gleichen Inhalt in kürzerer Zeit und mit geringem Kraftaufwande zu denken vermögen.

Zeitdauer einerseits, Kraftaufwand und Denkklarheit anderseits stehen in umgekehrtem Verhältnisse, das ist eben die Enge des Bewusstseins. Die fortschreitende Verdichtung des Denkens zeigt sich darin, dass Zeit und Kraftaufwand bei gleichem Denkinhalt immer geringer, Umfang des Denkinhaltes und Energie immer grösser werden.

Es ist einleuchtend, dass beim Gebrauche verdichteter Vorstellungen die Mitschwingung der unbewussten Elemente mehr und mehr ausgedehnt und so die Enge des Bewusstseins überwunden wird.

Auf diesem Zusammenwirken zwischen Bewusstsein und unbewussten psychischen Momenten beruht auch der Process der Repräsentation.

Unser Gedankenreichthum besteht aus einer Summe von Anschauungs- und Begriffselementen. Diese treten nicht bei jedem Denkact in ihrem vollen Umfange ins Bewusstsein ein, sondern werden durch eine Vorstellung vertreten.

Denken wir an den Satz: Das Vaterland ist in Gefahr. Der Begriff „Vaterland" umfasst einen weitverzweigten Complex von statistischen, ökonomischen, moralischen und politschen Gedankenreihen, die wir in dem Satze nicht vor Augen haben, wir streifen dieselben vielmehr als flüchtige Vorstellung.

Der Gedanke, dass es in Gefahr sei, bezieht sich auf den vollständigen Inhalt der Vorstellung „Vaterland", aber dieser wird nicht vollständig gedacht, das Wort „Vaterland" ist eine blosse Hindeutung auf denselben, die aber zum Verständnis des vorliegenden Satzes vollkommen ausreicht.

Repräsentation und Verdichtung stehen häufig im wirklichen psychischen Leben neben einander und gehen in einander über.

Füllt sich eine Repräsentation z. B. von der Vorstellung „Vaterland" mit dem repräsentierten Inhalte, so wird sie zur Verdichtung, entleert sie sich bis zur blossen Hindeutung, so hat sich der Begriff zur Repräsentation verflüchtigt.

In der Verdichtung erscheint der momentane Denkact erfüllt und gesättigt von dem gesammten Denkinhalt, in der Repräsentation erscheint der Begriff seines Inhaltes entleert, es bleibt eine blosse Beziehung oder Hindeutung auf denselben übrig. Ein Beispiel möge das Gesagte veranschaulichen.

Wenn der Historiker aus unzähligen Daten das Bild eines Krieges, wenn er aus zahlreichen Depeschen, Berichten und Entwürfen den Gang einer Verhandlung in wenigen Zügen anschaulich macht, wenn er von einer literarischen Erscheinung in knappen Worten den Inhalt darlegt, in allen diesen Fällen sind grosse Vorstellungsmassen dergestalt verdichtet, dass ihre Form verändert, ihr Gehalt gewahrt ist. Dadurch wird es möglich, mit wenigen vertretenden Vorstellungen so zu operieren, als ob die vertretenen Massen gegenwärtig wären.

Für den Historiker stellen dann diese Vorstellungen Verdichtungen dar, für einen Laien sind es nur Vertretungen.

Dass uns für den höheren Denkprocess, für theoretische, ethische und moralische Beurtheilungen diese verdichteten Vorstellungen einen besseren Dienst erweisen, als die breite Masse, ist eine der folgenreichsten Erscheinungen unserer inneren Thätigkeit, sie begründet eine Ökonomie der geistigen Kräfte, ohne welche der Mensch immer in den Niederungen des Vorstellungsverlaufes gefesselt bliebe, wie dies bei beschränkten Menschen thatsächlich der Fall ist.

Während der beschränkte Geist zeitlebens mit Vertretungen, also mit Repräsentanten der inneren Sprachform arbeitet, wird der gebildete Mensch nöthigenfalls bei jeder Vorstellung ihre Verdichtung vor Augen haben können.

Der Elementarunterricht wird sich vorwiegend mit Vertretungen begnügen müssen, bis durch Vorführung und Einordnung der Einzelkenntnisse in ihrer Beziehung zu den allgemeinen Begriffen Verdichtungen

herauswachsen. Endziel der unterrichtlichen Thätigkeit nach dieser Seite hin wird es sein, den Geist des Schülers von Vertretungen zu Verdichtungen zu führen, die Art, Weite und Klarheit derselben wird ein charakteristisches Zeichen der jeweiligen geistigen Bildungsstufe sein.

Diese Thatsachen auf die Wechselwirkung zwischen Geist und Sprache angewandt, können wir den Satz voranstellen: Vorstellungen sind Repräsentationen, also Vertretungen eines Gedankeninhaltes. Wörter sind Lautcomplexe, welche Vorstellungen bezeichnen. Der Process der Repräsentation vollzieht sich in unserem Geiste vorzugsweise durch das **Wort**, welches den Denkinhalt zu vertreten hat.

Dann ist auch die Seele nicht mehr mit dem durch objective Anregung erzeugten Denkinhalt selbst, sondern mit dem durch eigene geistige Thätigkeit erzeugten Worte beschäftigt.

Das ist die erste, allgemeinste, den übrigen zugrunde liegende Form der Einwirkung, welche die Sprache auf die Seele ausübt, sie führt dieselbe von der Anschauung zur Vorstellung.

Die Vorstellung ist also eine innerliche Wiederholung und durch die Sprache fixierte Auffassung eines Objectes. Ohne den fixierenden Laut würde die Seele nur von Anschauungen zu Anschauungen fortschreiten, die Vorstellung ist also eine durch das Wort bewirkte Apperception irgend eines ursprünglichen Denkinhaltes. Vorstellen heisst, ein Object in der Form und Fassung denken, welche es durch das Wort empfangen hat.

Mit den bisher besprochenen Processen sind wohl alle Benennungen in einer Sprache erklärt, aber das Wesen und Wirken der Sprachthätigkeit ist damit noch lange nicht erschöpft. Benennen heisst noch nicht sprechen, sondern nur einzelne Wörter ohne innere gegenseitige Beziehung aussprechen. Sprechen heisst nicht Wörter, sondern Sätze hervorbringen. Vorstellungen allein erzeugen noch kein Denken, denn zu jedem Denkacte gehören bekanntlich mindestens zwei Vorstellungen, die auf einander bezogen als Einheit gedacht werden. Das Denken vollzieht sich vorerst in der Form von Urtheilen. Dabei ist zu betonen, dass das Wesen des Urtheils nicht in der blossen Summe von Einzelvorstellungen gegeben ist, sondern in der energischen Beziehung derselben auf einander.

Wie gelangt nun der menschliche Geist von einzelnen Vorstellungen zu Urtheilen, von einzelnen Benennungen und Wörtern zu Sätzen? Ein Beispiel möge den Vorgang erläutern. Jemand tritt im Frühling ins Freie und fällt das Urtheil: Die Bäume blühen schon. Hier findet jedenfalls eine zweifache Apperception statt. Eine längst bekannte Vorstellung „Bäume" wird aufgefrischt, dazu tritt die zweite Apperception, die des

Blühens, was jedenfalls das Auffällige, Neue, Interessierende ist. Beide Vorstellungen drängen zu gegenseitiger Beziehung, die selbstverständliche, ältere Apperception liefert das Subject, das Auffällige, Neue wird zum Prädicate, durch die energische Beziehung entsteht ein Ganzes: das Urtheil.

Von der subjectiven Auffassung der Apperception hängt es übrigens ab, welcher von den beiden Begriffen Subject und Prädicat ist. Betont man: Die Bäume blühen, so ist jetzt Bäume das Prädicat, denn das Urtheil lautet eigentlich: das dort Blühende sind Bäume. Hier ist Bäume die auffällige, hervorgehobene Vorstellung. Doch ist diese psychologisch richtige Auffassung bei unserem elementaren Sprachunterrichte nicht durchgeführt. Ein Urtheil entsteht also, wenn eine bekannte Vorstellung nach der Seite des Neuen, Auffälligen, Hervorragenden mehrfach appercipiert wird.

Um zu zeigen, wie rasch die Urtheilsbildung fortschreitet, betrachten wir Anschauung und Vorstellung in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. Die Anschauung bezieht sich immer nur auf einen bestimmten Gegenstand, sie ist individuell, singulär, ein Einzelbild oder Porträt. Die Vorstellung umfasst den Erfolg vieler gleichartiger Anschauungen, sie ist allgemein, ein Gemeinbild, ein Schema. Das kann die Anschauung nur durch ihre Verbindung mit dem Worte werden, indem sie alle späteren, gleichartigen Anschauungen appercipiert und unter einem Worte benennt.

So wird (nach Steinthal) der grösste Fortschritt in der Erkenntnis der Dinge dadurch gemacht, dass sie mit dem rechten Namen benannt werden. Indem wir aber in der Vorstellung nur eine Vertretung des gesammten Anschauungsinhaltes denken, nicht diesen Inhalt selbst, nimmt derselbe zwar eine unbestimmtere, abstractere Form an, welche aber dafür bequemer und bildungsfähiger ist.

So wird die Vorstellung insbesondere im raschen Fluss der Rede gleichsam eine mathematische Formel, welche den Inhalt bloss präsentiert.

Wird in der Vorstellung eine Vielheit von Anschauungen derart zusammengefasst, dass sie durch einen Denkact gleichsam vertreten erscheinen, so kann anderseits eine Anschauung in eine Vielheit von Vorstellungen zerlegt werden, welche ursprünglich Empfindungen darstellten. Diese Zerlegung hat einen bedeutenden Fortschritt im Denkprocess zur Folge. Durch die fortschreitende Urtheilsbildung wird die Masse des Wahrnehmungsinhaltes in Subjecte und Prädicate, in Dinge, Thätigkeiten und Eigenschaften zerlegt.

Von einem grauen, auf der Erde liegenden Stein erhalten wir eine

Gesammtanschauung, in welcher alle Beziehungen der Einzelvorstellungen noch ungesondert sind. Die Ursprache konnte eine solche Sonderung noch nicht vollziehen, sie operierte nur mit Erscheinungen, die Wurzel war ihrem Inhalte nach immer ein ganzer Satz.

Die Vorstellungen konnten sich nur dadurch aus der Gesammtanschauung aussondern, indem das denkende Subject einzelne Momente auffallender Art fixierte.

Ein Stein rollte, ein anderer ruhte, neben einem weissen Stein lag ein grauer. Diese Unterschiede wurden wahrgenommen und gaben Gelegenheit, durch Urtheilen die Begriffe des Liegens und Rollens, sowie der Farbe zu fixieren.

Die innere Sprachform bemächtigt sich immer des neuen, auffälligen Eindruckes, insbesondere war es der Gegensatz, welcher bei gewissen Elementen der Anschauung zutage trat, der eine solche Zerlegung begünstigte.

So wurde das Wasser in heissen Gegenden nur als fliessender Stoff appercipiert; welchen Eindruck musste es auf den Menschen machen, einen Strom plötzlich des Morgens als Eisdecke vorzufinden! Der Wolf wurde als Zerreisser appercipiert, eines Tages wird er selbst von einem stärkeren Thiere zerrissen aufgefunden. Dadurch wurde die ursprüngliche Apperception gewaltsam zersetzt.

Inwieweit diese psychologische Erfahrung beim Unterrichte grössere Verwertung finden könnte, überlassen wir dem Urtheile der pädagogischen Praxis. Passend angewandte Gegensätze wirken jedenfalls oft rascher und nachhaltiger, als ellenlange Erklärungen.

Alles Sprechen, auch das primitivste, ist ein Urtheilen, freilich fehlt anfangs die logische Form des Urtheils, es ist bloss der Stoff dazu vorhanden, es mangelt noch die enge Verknüpfung, oder besser gesagt die Subsumtion eines Subjectes unter ein Prädicat, die Apperception des Neuen durch das Alte vollzieht sich noch unbewusst. Von dem ganzen Urtheil wird bloss das Prädicat ausgesprochen, dieses eine Wort ist niemals die blosse Anschauung, sondern das Apperceptionsurtheil. Wenn der Urmensch sagte „Baum", dachte er das Urtheil: das ist ein Baum, dieses Ding ist ein Baum.

Mit der Bildung von Vorstellungen aus Anschauungen, mit der Verbindung von Vorstellungen zu Urtheilen ist eigentlich das psychische Verhältnis zwischen Geist und Sprache erschöpft. Die Bildung der eigentlichen Begriffe ist kein unmittelbarer Erfolg der Sprache. Der Begriff ist eine That der Wissenschaft, der eigens zu diesem

Zwecke unternommenen verstandesmässigen Reflexion, nicht der ursprünglich in jedem Menschengeiste waltenden Sprachbildung.

Die Vorstellung umfasst wohl alle concreten Theilvorstellungen und gibt ein allgemeines Bild derselben, aber mehr angedeutet, als scharf gesondert. Die Vorstellung des Gelben umfasst alle Schattierungen dieser Farbe, also die etwa gewonnenen Anschauungselemente. Der Begriff des Gelben beruht auf der Kenntnis des Farbendreieckes und sagt ganz bestimmt: Gelb ist diejenige Farbe, welche zwischen grün und violett liegt.

Der Begriff geht auf das Wesen der Sache, auf den Ursprung und Zweck derselben zurück, er entsteht nicht wie die Vorstellung aus unwillkürlichen Perceptionen und Apperceptionen, sondern ist das Werk der absichtlichen analytischen und synthetischen Thätigkeit der Seele. Die Vorstellung bezieht sich auf den gesammten Vorstellungsinhalt, also auch auf das Zufällige und Unwesentliche (welches gerade oft das Auffällige, in die Augen Springende sein kann), der Begriff geht auf das Nothwendige und Wesentliche.

Der einfache Mensch urtheilt im zoologischen Garten nach der Anschauung: Der Löwe frisst Fleisch, das Kameel frisst Heu. Das ist ein rein zufälliges Urtheil. Der Zoologe sagt, indem er denselben Satz ausspricht, der Löwe gehört zu den Fleischfressern, er bedarf des Fleisches nothwendig zu seiner Ernährung vermöge seiner körperlichen Beschaffenheit.

Die durch Erziehung und Unterricht gewonnenen, richtigen Begriffe müssen auch allmählich im Volke die, durch zufällige Erfahrungen gemachten, vagen Vorstellungen verdrängen, allerdings geht dieser Process nur sehr langsam vor sich.

Die Anleitung zur Bildung richtiger Begriffe ist im Unterrichte eine der schwierigsten Aufgaben, welche bedeutende Anforderungen an die Geschicklichkeit des Unterrichtenden, sowie an die Selbstthätigkeit des Schülers stellt.

Insbesondere ist eine verfrühte Dressur auf Bildung von wissenschaftlichen Begriffen, ein äusserliches Anlernen derselben, eine der gröbsten Sünden gegen die naturgemässe Bildung des Geistes und der Sprache.

Die Bildung richtiger Begriffe ist erst dann möglich, wenn reiche, mannigfaltige Anschauungen und Vorstellungen, kurz Erkenntnis-Material in genügender Menge vorhanden ist. Dasselbe wird dann entsprechend geklärt und entfaltet, das verschwommene Conglomerat inhaltlich geordnet und abgewogen, und dann erst kann der Begriff herausgeschält werden.

Ohne Anschauungsmaterial keine Vorstellungen, ohne durch

das Wort fixierte Vorstellungen keine Begriffe, die Vorstellungen müssen den Durchgangspunkt zwischen den unmittelbaren Anschauungen und zwischen den durch das Denken geläuterten Begriffen abgeben.

Alle Wissenschaft, alle systematischen, zusammenhängenden Kenntnisse gründen sich auf Begriffe. Sind nun diese aus Vorstellungen hervorgegangen und nur durch diese zu ermitteln, sind Vorstellungen ohne das fixierende Wort nicht denkbar, so geht hervor, dass alle Wissenschaft von der Sprache bedingt ist.

Ein noch viel weiteres Gebiet umfassen jene Vorstellungen, welche über die blosse Naturanschauung hinausgehen, welche specifisch menschlich sind, wir meinen die praktischen, ethischen und ästhetischen Verhältnisse, welche uns umgeben und beschäftigen. Einige dürftige Andeutungen mögen hier folgen.

Sittliche und staatliche Verhältnisse, ästhetische und religiöse Auffassungen sind ursprünglich und von vorn herein selbstschöpferisches Eigenthum des Geistes, wie die Sprache. Sie sind ihrem Gehalte nach innere Anschauungen, meist auf ursprüngliche Gefühle gegründet, sie existieren jedoch anfänglich nicht in der Form von Vorstellungen. Aber für die historische Erhaltung und weitere Ausbildung der idealen Gehalte und Triebkräfte ist die Sprache von grosser Wichtigkeit.

Unsere Kinder empfangen alle sittlichen und ästhetischen Anschauungselemente durch die Sprache. Diese Begriffe würden in ihrer Aneignung verlangsamt und dunkel bleiben, wenn nicht ihrer Entwickelung die Sprache der Erwachsenen zu Hilfe käme.

Das Wort ist freilich anfangs bloss die Schale, welche des Kernes noch grösstentheils entbehrt, aber dieser wächst nach und nach heran aus dunklen Regungen, dem Worte Inhalt und Bedeutung zu geben.

Wie lange würde es z. B. dauern ohne hinzutretende Belehrung, dem Kinde eine Vorstellung von Gott zu vermitteln.

Ebenso sind die Institutionen, welche an der Verwirklichung dieser ethischen, ästhetischen und religiösen Verhältnisse thätig sind, ohne Sprache kaum denkbar; ja die Sprache greift wahrscheinlich bis tief in die anfänglichen Regungen solcher Art hinein. So kann man sich die erste Regung des Rechtsgefühls zwischen zwei Individuen, das Thun und Unterlassen in Bezug auf einen andern, ganz gut von einer solchen Stärke denken, dass ein specifischer Laut dieselbe begleitete, wobei oft anschauliche, äusserliche Verhältnisse zur Versinnlichung des inneren Vorganges dienten.

Solche subjectiv angewandte Analogien sind die der materiellen Welt entnommenen Begriffe des „Rechten", „Geraden", „Offenen", des „Reinen" u. s. w.

Jede starke Regung des Gewissens und des Gemüthes drängte so zur sprachlichen Fassung hin. Aber alle diese Regungen hätten zu keiner klaren und bestimmten Rechtsvorstellung führen können, wenn dieses Gefühl nicht durch einen Laut fixiert worden wäre, wodurch für die spätere Wiederholung und Schärfung die Unterscheidung und Festhaltung ermöglicht wurde.

Sokrates lehrte, dass alle Tugend eine Wissenschaft sei, dass alle Gesinnung aus der Erkenntnis hervorgehe. Er mag hierin zu weit gegangen sein, denn Charakter setzt mehr voraus als blosse Einsicht, das Wissen vom Guten ist noch nicht die thatsächliche Fertigkeit in der Übung desselben. Man muss im sittlichen Leben gewiss auch die treibende Kraft des Willens, die zwingende Macht der Motive als Hauptfactoren mit in Rechnung stellen.

Aber eines muss zugestanden werden, die sittliche Gesinnung im Einzelnen und in Nationen kann nur ihre Bethätigung in dem Grade finden, in welchem die sittlichen Ideen zur Klarheit gelangen und herrschend geworden sind. Man muss das Gute zuerst kennen und sich deutlich vorstellen können, ehe man es wollen kann. Die Vorstellung aber erscheint in der Form der Sprache, aus der Sprache eines Volkes kann man den Grad der sittlichen Anschauungen, die Klarheit und den Reichthum der sittlichen Vorstellungen oder das Gegentheil erkennen.

So steigt das sittliche Leben von ursprünglichen, dunklen Gefühlen und inneren Anschauungen zu deutlichen Vorstellungen auf, welche durch das Wort repräsentiert und befestigt werden. Aus diesen primären Vorstellungen können sich durch wiederholte Apperceptionen neue, zartere, feiner differencierte Gefühle bilden.

Der lyrische Dichter schafft nicht das Gefühl für Liebe und Naturschönheit, der Psalmendichter schafft nicht die religiösen Gefühle, aber er gibt ihnen eine erbfähige, für die Zukunft wirkungsvolle Form. Hier erkennen wir den Process der eigentlichen Veredlung des Menschen. Derselbe darf allerdings sein eigenes Gefühlsleben nicht zum Gegenstand kalter und abstracter Reflexion machen, aber zum geistigen Eigenthum muss diese Gefühlswelt werden, zum lebensvollen Keimtrieb im Gemüthe, wenn es edle Früchte zeitigen soll.

Gerade wie bei den ethischen Anschauungen, so ist es auch bei der Fixierung der ästhetischen Verhältnisse. Man mag Hunderte von Statuen, Gemälden, Musikstücken etc. bewundern, die Eindrücke werden sich nie

über die Stufe sinnlicher Anschauung und der sie begleitenden Gefühle erheben. Erst wenn die Anschauung mit dem präcisierenden Worte verknüpft zur Vorstellung wird, streift sie den Charakter des Unbestimmten, Verschwommenen ab und wird zum Allgemeinen. So spricht man von einem harten Ausdrucke, von weichen Melodien, von schroffen Dissonanzen, so wird das Colorit Titians als „Goldton der Farbe" bezeichnet. Wir sehen, dass ein ganzes Erscheinungsgebiet oft mit dem Lichte, das ursprünglich ein anderes Gebiet beleuchtete, erhellt wird.

Wer auf jedem Anschauungsgebiete das rechte Wort am rechten Platze findet, der hat die vollkommenste Vorstellung. Durch das rechte Wort wird eine Vorstellung durch die innere Sprachform mit denjenigen Reihen von Vorstellungen in Verbindung gebracht, zu denen es gehört.

Oft tragen viele die Keime zu Gedanken in ihrem Innern, das rechte Wort weckt dieselben mit einem Male, es ist der Magnet, welcher die mitschwingenden Elemente des Unbewussten nach einer Richtung lenkt und anzieht. Das gilt nicht bloss für die Bausteine des Intellectes, sondern auch für die Erregung von Gefühlen, für die Stärkung von Motiven zum Handeln, kurz für alle Seiten des Seelenlebens.

Der Lehrer, der Prediger, der Redner wirken so auf die Massen, indem sie mitschwingende Gedanken geschickt mit der wirksamsten Sprachform verbinden.

Die ungeheure Summe von Einzelvorstellungen, von Begierden und Wünschen, von Gefühlen und Affecten würde ein Chaos sich kreuzender und verwirrender Anziehungskräfte bilden, träte nicht an deren Stelle ein in den Wörtern festgeordnetes System.

Jede Regung tritt an ihren festgefügten Platz in den wohlgeordneten Verbindungsreihen, nur so wird der Mensch fähig, das Glied einer geistigen Gemeinschaft zu sein und mit andern an den höchsten Aufgaben idealer Arbeit theilzunehmen.

Wenn wir nun die Wechselwirkung zwischen Geist und Sprache kurz überschauen, so treten zwei Hauptmomente hervor: die Ausbildung des Selbstbewusstseins und der Aufbau der inneren Welt.

Durch die Projection der Anschauungen nach aussen, durch die Umsetzung der Anschauungen in Vorstellungen wird das Bewusstsein des denkenden Subjectes von sich selbst im Gegensatze zu der umgebenden Welt, die Vorstellung vom eigenen Ich allmählich entwickelt.

Auch der Aufbau der inneren Welt, die Befestigung und Ordnung

der flutenden Anschauungsmassen ist vorwiegend auf den Einfluss der Sprache zurückzuführen.

Die Elemente der Anschauung werden durch die Namengebung, Gruppierung und Subsummierung in ein System von Vorstellungen zusammengestellt, an der Hand und mit Hilfe der Sprache entsteht so die natürliche Systematik der Vorstellungen, Gefühle und Strebungen, welche für die Mehrzahl der Menschen lebenslang massgebend bleibt.

Wir sind zu Ende. — Die Anwendung der voranstehenden Thatsachen auf das Gebiet der praktischen Pädagogik liegt theils im behandelten Stoffe selbst, theils wurde sie an geeigneter Stelle kurz betont.

Mögen diese Worte beitragen, den Wert einer natürlichen Logik und Systematik als der dem kindlichen Geiste am meisten zusagenden zu würdigen, mögen sie beitragen, den tiefeingreifenden Einfluss der Sprache auf die Entfaltung des kindlichen Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens zu beleuchten.

Das Wort wird in unserer oft ideallosen, materialen Zeit, in der Zeit der Kraft und des Stoffes nicht selten unterschätzt, ja als wertlos verachtet; Worte sind Hirngespinste, sagt man, die heutige Welt will Thaten sehen.

Wohlan denn, durchs Wort zur That, aber nicht zur Unthat ohne Wort. Dem Lehrer aber wünschen wir, dass er die innere Sprachform in sich zum lebendigen Ausdruck bringe, dass er gewaltig wirke

durchs rechte Wort
zur rechten Zeit
am rechten Ort.

VI.

Über Charakterbildung und deren Pflege in der Volks- und Bürgerschule.

Vorgetragen am 3. März 1892 von V. Zwilling.

Um das aufgestellte Thema einer richtigen Behandlung entgegenführen zu können, ist es nöthig, zuerst das Wesen des Begriffes „Charakter" festzustellen, dann den allgemeinen Entwicklungsgang der Charakterbildung zu beobachten, um schliesslich die Grundsätze aufzustellen, deren Durchführung es der Erziehung möglich macht, den Zögling zu dem ersehnten Ziele eines sittlichen Charakters zu führen.

Soweit der Begriff „Charakter" auf den Menschen bezogen wird, legt ihm der Sprachgebrauch eine doppelte Bedeutung bei. Sprechen wir beispielsweise über den Charakter des Alcibiades, so verstehen wir darunter die auf dessen Individualität begründete Art seines Wollens und Handelns überhaupt; suchen wir aber nach einer auf sittlichen Grundsätzen basierenden Consequenz in der Art und Weise seines Wollens und Handelns, so fällt uns sofort der Mangel eines solchen auf, und dieser pflegt von uns mit dem Ausdrucke „charakterlos" bezeichnet zu werden.

So gelangen wir zu dem Begriffe eines „charakterlosen Charakters". Dieser offenbare Widerspruch ist nur dadurch erklärbar, dass wir dem Begriffe „Charakter" eine doppelte Bedeutung beilegen. Wir verstehen nämlich, indem wir uns der Begriffserklärung Herbarts anschliessen, unter Charakter im allgemeinen die Art und Weise des Wollens und Handelns oder die Art der Entschlossenheit eines Individuums, unter Charakter im besondern aber die vollständige Consequenz des Wollens und Handelns bei Unterwerfung desselben unter die allgemein sittliche Norm. Die Erziehung strebt naturgemäss nach der Ausbildung des Charakters im engern Sinne des Wortes; doch ist für sie auch der erste Begriff des Charakters von Bedeutung: muss sie doch zuerst die Entwickelung des Charakters überhaupt zu ermitteln trachten, bevor sie bestimmen kann, wie dieser sich zum sittlichen Charakter entwickeln kann und soll. Es muss daher zuerst unsere Aufgabe sein, den Gang der Charakterbildung im allgemeinen zu erforschen.

Wenn wir also vom Charakter eines Menschen im allgemeinen sprechen, so verstehen wir darunter die Art der Entschiedenheit und Consequenz in seinem Wollen und Handeln. Nicht ein einzelner, zufälliger Act seines Handelns, sondern erst der Überblick über sein gesammtes Wollen und Handeln berechtigt uns zu einem klaren Urtheile über seinen Charakter. Es kann erst dann von Charakter bei einem Menschen die Rede sein, wenn sich sein Intellect, auf dessen Grundlage er sich zu einem bestimmten Wollen entschliesst, bereits bis zu einem gewissen Grade entwickelt hat, wenn er auf dem Wege der Erfahrung gelernt hat, für seine Bestrebungen die Mittel und Wege in ihrer Durchführung zu finden, und wenn seine Kraft so weit gestählt ist, dass er das einmal Gewollte auch wirklich durchzuführen im Stande ist. Daraus geht hervor, dass bei einem Kinde noch nicht von Charakter gesprochen werden kann. Dasselbe muss zuvor die Vorstellungen in sich aufnehmen, welche es zu einem bestimmten Wollen veranlassen sollen; diese Vorstellungen müssen sich zu einem mehr oder minder geschlossenen Ganzen vereinigen, um durch ihre Macht zum Wollen und Handeln zu zwingen, und der Wille selbst muss zuvor auf dem Wege vieler, oft missglückter Versuche geübt worden sein, die Mittel zur Erreichung seines Zieles zu finden. Somit erscheinen uns denn die Kinderjahre als die Zeit für die Vorschule zur Charakterbildung, und der Erzieher, dem die Leitung dieser Vorschule zukommt, hat dafür Sorge zu tragen, dass die Vorstellungs- und Willensbildung des Kindes in richtiger Weise vor sich geht, damit dem Kinde die Grundbedingung zur Charakterbildung geboten werde. Seine erste Aufgabe ist es daher, sich mit der Entwickelung des kindlichen Seelenlebens bekannt zu machen, um der Natur des Kindes zuhilfe kommen zu können. Dies ist für den Erzieher eine sehr schwierige Aufgabe; denn trotz der gewaltigen Fortschritte der modernen Psychologie sind die Grundlagen für die Entwickelung des menschlichen Seelenlebens noch immer nicht endgiltig festgestellt. Betrachten wir in dieser Hinsicht die Lehrsätze der für den Ausbau der heutigen Pädagogik so bedeutenden Geister Herbart und Beneke.

Herbart fasst die Seele des Menschen als ein einfaches Wesen, jene des Kindes aber als „tabula rasa“ auf, der nichts anderes, als bloss eine auf Grundlage des Nervensystems basierende Reizempfänglichkeit angeboren ist. Durch diese gelangt das Kind zu Empfindungen, deren hinterlassene Spuren Vorstellungen bilden. Aus der Wechselwirkung der Vorstellungen entstehen Gefühle; der active Ausdruck derselben zeigt sich als Streben, aus welchem nach vorhergegangener Einsicht in die Erreichbarkeit des Angestrebten das Wollen, endlich das Handeln entsteht. Sowie die Empfindung nach dem Aufhören des Reizes in der Seele eine Spur, die Vorstellung, zu-

rückliess, so hinterlässt auch jedes einzelne Wollen in der Seele eine Spur, welche, durch Wiederholung eines gleichartigen Wollens verstärkt, allmählich „das Gedächtnis des Willens“ erzeugt und zur Triebfeder für neue, gleichartige Wollungen wird. Auf dieses Gedächtnis des Wollens baut sich die Entstehung praktischer Grundsätze auf, deren harmonische Verkettung eben den Charakter ausmacht.

Herbart gegenüber fasst Beneke die Seele des Menschen nicht als ein einfaches Wesen, sondern als eine Vielheit von Kräften auf. Das neugeborene Kind bringt „eine Summe unausgebildeter, leerer Vermögen mit, die der Erfüllung und Ernährung durch äussere Elemente bedürfen und deshalb von Anfang an nach aussen hinstreben“. Gleichzeitig mit dieser bei den einzelnen Individuen in verschiedenem Grade vorhandenen Strebsamkeit oder Lebendigkeit ist ein bestimmter Grad der Empfänglichkeit für äussere Reize, sowie für deren Festhaltungsfähigkeit oder Kräftigkeit angeboren. Je nachdem diese angeborenen und nach Erfüllung strebenden Eigenschaften der Vermögen durch die Aussenwelt mehr oder minder vollständig befriedigt werden, erzeugen sie in der Seele entweder im Zustande der Befriedigung klare Vorstellungen und Lustempfindungen, oder aber Unlustempfindungen in der Gestalt von Ungenügen einerseits, Überdruss oder Schmerz anderseits. Lust und Unlust sind wie bei Herbart Antriebe zum Streben, Wollen und Handeln; aber sie sind nicht bloss die Folge der Wechselwirkung von Vorstellungen, sondern sie entwickeln sich gleichzeitig mit diesen auf Grundlage der angeborenen Urvermögen. Nicht die Ausbildung des Vorstellungskreises allein nimmt demnach auf die Willensbildung Einfluss, sondern vor allem der Umstand, in welchem Grade die Aussenwelt die nach Befriedigung strebenden Urvermögen gesättigt hat.

Es wäre eine Vermessenheit von mir, apodiktisch entscheiden zu wollen, welche der Ansichten dieser beiden Psychologen die richtige ist. Der Erzieher kann sich begnügen, wenn er aus den gewonnenen Resultaten den grösstmöglichen Nutzen für die Erziehung ableiten kann. So lernen wir denn von Herbart, dass die Grundlage aller Charakterentwickelung in der harmonischen Ausbildung der Vorstellungswelt des Zöglings liegt und werden auf Grund dessen zu untersuchen haben, auf welche Weise diese zu erreichen ist. Beneke zeigt uns anderseits, dass die Gefühle, jene Leitmotive des Begehrens, also auch der Charakterentwickelung, nicht lediglich auf der Wechselwirkung der Vorstellungen, sondern vielmehr darauf beruhen, in welcher Quantität und Intensität dem Zöglinge die Vorstellungen geboten werden. Die Erfahrung zeigt uns thatsächlich Menschen, die bei sehr ausgebildetem Intellecte als charakterschwach erscheinen, während andere bei

engbegrenztem Horizonte ihrer Intelligenz als entschiedene Charaktere gerühmt werden können. Es wird daher auch Aufgabe des Erziehers sein, die Seele des Zöglings in der Weise mit neuen Vorstellungen zu erfüllen, dass er dessen individuelle Empfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit in harmonischer Weise ausbildet, damit ein stets gesteigertes und doch nie überspanntes Lustgefühl den Zögling zu richtigem Wollen und Handeln veranlasse, und dass dieses Wollen auf dem Wege der Gewöhnung die für den Charakter nothwendige Kraft der Entschiedenheit erlange. Wir werden also die Entwickelung des Zöglings in zweifacher Weise zu beobachten und zu leiten haben: 1. mit Rücksicht auf die harmonische Ausbildung des Intellectes, 2. mit Rücksicht auf die Ausbildung der Kraft des Begehrens.

Die Ausbildung dieser zwei psychologischen Gebiete bildet den naturgemässen Grundstein zur Bildung des Charakters im allgemeinen. Das Ziel der Erziehung ist aber nicht der Charakter im allgemeinen, sondern der sittliche Charakter. Es ist daher gleichzeitig Pflicht des Erziehers, sich über das Wesen des Moralischen und dessen allmähliche Entwickelung im Menschen klar zu sein, damit er, diesen Leitstern vor Augen habend, die gesammte Charakterbildung des Zöglings demselben entgegenführe. Worin liegt nun das Wesen des Moralischen? — Auf dem Wege philosophischer Untersuchung gelangte Herbart in seiner Ethik zum Aufbaue der fünf sittlichen Ideen: der Gewissenhaftigkeit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit. Wenn nach seiner Darlegung diese Ideen im Zöglinge durch Gewöhnung zu Motiven für praktische Grundsätze werden, und wenn diese Grundsätze, dem obersten Grundsatze der Vollkommenheit sich unterordnend, die Triebfeder des gesammten Wollens und Handelns im Menschen bilden, dann besitzt der Mensch Charakter im engeren Sinne des Wortes.

Einen anderen, u. z. den empirischen Weg schlägt in der Morallehre der geistreichste Vertreter Benekes, Dr. Dittes, ein. Das Resultat seiner Forschungen ist in seinem Werke „Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung" zusammengefasst. Den Kernpunkt dieses Werkes bildet die Feststellung der allgemein giltigen moralischen Norm: „Schätze alles nach seinem wahren Werte, und lege diese richtige Wertschätzung der Dinge allen deinen Neigungen, Trieben, Wollungen und Handlungen zu Grunde." Dr. Dittes gelangt aber zu dieser Norm nicht auf dem Wege philosophischer Abstraction, sondern auf dem empirischen Wege der Beobachtung der allmählichen Geistesentwickelung des Menschen.

Ausgehend von den genannten Urvermögen Benekes, sowie von den Empfindungszuständen der Vorstellungsklarheit und Lustreizung, des Ungenügens, Überdrusses und Schmerzes, sehen wir in diesem Werke, wie sämmt-

liche, diese Empfindungszustände erzeugenden Gegenstände sich dem Kinde bald als Güter, bald als Übel offenbaren, wie das Gedächtnis dieselben bewahrt, die Apperception sie verstärkt, so dass aus den unbestimmten Empfindungen bestimmte Triebe und Neigungen entstehen, die sich bis zur Leidenschaft steigern können. Gleichzeitig ersehen wir, wie solche Empfindungen und Begehrungen, welche durch die höheren Sinne entstanden sind, immer mehr die Oberhand gewinnen und den Menschen zu einer Wertschätzung der Dinge führen, die ihren Abschluss in der oben genannten sittlichen Norm findet. — Erscheinen uns in Herbarts Ethik die Grundsätze der Moral schärfer präcisiert, so bietet Dittes' „Naturgeschichte des Moralischen" dem Erzieher die richtigen Anhaltspunkte, an welche sich die Erziehung anschliessen kann, um zum Ziele des moralischen Charakters zu gelangen. In kurzer Zusammenfassung gegeben, wird daher unsere heutige Aufgabe darin bestehen, zu untersuchen, wie Intellect, Gefühle und Wollen sich entwickeln müssen, um an der Hand der sittlichen Norm zum Charakter zu erstarken.

Die Grundlage der sittlichen Norm bildet die richtige Wertschätzung der Dinge. Dieser muss natürlich die Kenntnis der Dinge vorausgehen. Den Inhalt alles Denkens bilden die Vorstellungen. Von ihrer Klarheit, ihrem Umfange und der Innigkeit ihrer Verbindung hängt die intellectuelle Seite der Geistesentwickelung des Menschen ab. Den ersten Stoff zur Vorstellungsbildung des Kindes bietet dessen Umgebung. Aber diese Vorstellungsbildung ist dem Zufalle unterworfen, die Gefahr, dass einzelne Vorstellungsgruppen zu mächtig ausgebildet werden und dadurch das Denken des Kindes in einseitige Bahnen lenken, ist gross. Da eine solche Einseitigkeit eine richtige Wertschätzung der Dinge unmöglich macht, muss sie unbedingt vermieden werden. Aber gerade hierin wird in der Erziehung vielfach gesündigt. Da hat ein vierjähriger Knabe einen Baukasten zum Geschenk bekommen und spielt gern mit ihm, das Gelingen einzelner kleiner Bauten eifert ihn zur Fortsetzung des Spieles an, er lässt sein übriges Spielzeug einige Zeit beiseite — und siehe, den Eltern ist es sofort klar, dass der Knabe ein angeborenes Talent für das Baufach besitze; und ist ihnen dieser Beruf auch noch sympathisch, wird sofort ein grösserer Baukasten angeschafft, der Formensinn des Kindes in aller Weise gepflegt, damit sich das Talent ausbilde. Dabei wird die Bildung anderer Vorstellungsgruppen vernachlässigt. Da aber der menschliche Geist thatsächlich die meiste Neigung jenen Gebieten entgegenbringt, auf denen er die meisten klaren und angenehm betonten Vorstellungen antrifft, da sich anderseits der Wille des Menschen dort am kräftigsten entfalten kann, wo ein auf Übung basierendes,

höher entwickeltes Ausführungsvermögen vorhanden ist, so wird das Kind mit Gewalt zu einer Einseitigkeit gedrängt, welche auf die harmonische Entwickelung schädigend einwirken muss, weil sich im Kinde naturgemäss eine Abneigung gegen andere, stiefmütterlich gepflegte Vorstellungs- und Schaffensgebiete einstellt. Und die Folge davon? Nicht genug daran, dass die richtige Wertschätzung der Dinge verloren geht, die tiefere Ausbildung im eigenen Fache erfordert fast immer das Verständnis anderer Gebiete, und da dieses mangelt, bleibt der Zögling schliesslich selbst in dem eigenen Fache zurück. Ein Glück ist es, dass das naturgemässe Streben der Urvermögen des Kindes, sowie die Umgebung oft das wieder gut machen, was zu verderben die unbewusste Absicht der Erzieher war.

Einer solchen Einseitigkeit entgegenzuarbeiten ist vor allem Aufgabe des Unterrichtes. Der Anschauungsunterricht bemühe sich, in alle Vorstellungsgruppen des Kindes Klarheit zu bringen, der Unterricht suche überhaupt den Vorstellungskreis des Kindes nach allen Seiten hin zu erweitern, damit der Zögling für alle Gebiete der Aussenwelt Interesse gewinne, damit er sich erst später, auf Grundlage einer „gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses" zur fachlichen Durchbildung einer bestimmten Vorstellungsgruppe entschliesse. Der gewaltige Fortschritt der Neuzeit auf dem Gebiete alles Wissens und Könnens macht die Arbeitstheilung zur Nothwendigkeit; wenn aber diese schon in die Kinderjahre verpflanzt wird, wenn die Standesbildung beginnt, bevor das Kind gelernt hat, Mensch zu sein, wenn gar die Entwickelung reiner Menschlichkeit schon in den Kinderjahren unterdrückt wird, dann verstösst die Erziehung gegen die Grundlage Pestalozzischer Pädagogik und macht eine richtige Charakterbildung schlechterdings unmöglich. Nach Herbart ist zur Entfaltung der Vielseitigkeit des Interesses zweierlei nöthig: Vertiefung und Besinnung. Die Vertiefung beruht auf der vollständigen, ungefärbten Hingabe an den zu betrachtenden Gegenstand, damit derselbe in seiner völligen Klarheit vom Zöglinge erfasst werde. Eine solche Vertiefung findet in der Regel nur bei einzelnen Lieblingsgegenständen statt, während die andern nur vom Standpunkte dieser aus, also gleichsam durch gefärbte Gläser betrachtet werden. „Das soll der Vielseitige nicht", sagt Herbart, „ihm sind viele Vertiefungen zugemuthet, und er soll jeder sich ganz hingeben." Bei all dieser vielseitigen Vertiefung soll aber die Persönlichkeit des Individuums nicht aufgegeben, es muss die Einheit des Bewusstseins gerettet werden. Die einzelnen Vertiefungen dürfen nicht unverbunden bleiben, sondern müssen durch die Besinnung zusammengekettet werden. Während der Besinnung sucht der Mensch Herr des Gegenstandes zu werden, dem er sich zur Zeit der Vertiefung hingegeben hat. Er schätzt

ihn auf dessen Wert zu den andern Gegenständen und verbindet ihn mit denselben. Während der Vertiefung ist die Besinnung, aber auch die Vertiefung in einen andern Gegenstand ausgeschlossen; die regelmässige Aufeinanderfolge von Vertiefungen und Besinnungen erzeugt erst die Vielseitigkeit des Interesses.

Übertragen wir das Gesagte auf die Unterrichtspraxis, so ergibt sich daraus, dass der Lehrer den gesammten Unterrichtsstoff im Interesse der Vielseitigkeit vorher geordnet haben muss, dass er während der Behandlung jedes einzelnen Gegenstandes, also während der Vertiefung, die Aufmerksamkeit der Schüler nur mit diesem Gegenstande erfüllen darf, dass aber auf jede Vertiefung eine Besinnung folgen muss, indem nach der Behandlung des Gegenstandes das Verhältnis desselben zu anderen Gegenständen erörtert wird, damit die richtige Wertschätzung desselben sich ergebe. Suchen wir nach einem Namen für diese Unterrichtsart, so stehen wir vor der uns bekannten Concentration des Unterrichtes. Im Drängen nach derselben hat die Herbartsche Schule nach bestimmten Centren gesucht, an welche sich aller Unterricht anzuschliessen habe. Bald wurde die Kirchen-, bald profane Geschichte, dann wieder Robinson oder das Lesebuch als ein solches Centrum angepriesen, und es wurden alle übrigen Gegenstände im Interesse dieses Centrums zerstückelt, um eine Anpassung an dasselbe zu ermöglichen. Diese Art der Concentration handelt der Grundidee Herbarts offenbar entgegen, da hier die Vertiefung in die einzelnen Gegenstände einer Besinnung untergeordnet wird, in deren Mittelpunkt nicht die Einheit des Bewusstseins, sondern ein einzelner, äusserer Gegenstand steht. Stimme ich auch der Bekämpfung einer solchen Concentrationstheorie bei, so erscheint es mir doch ungerechtfertigt, ihretwillen gleich die Concentration des Unterrichtes im allgemeinen zu verwerfen. Eine Concentration im Sinne Herbartscher Ideen wird keinen bestimmten Gegenstand, sondern die Einheit des Bewusstseins als Mittelpunkt annehmen, sie wird im Interesse der Vertiefung den logischen Aufbau keines einzigen Gegenstandes zerreissen, sondern wird sich begnügen bei der auf die Vertiefung folgenden Besinnung alle Anknüpfungspunkte der einzelnen Gegenstandsgruppen zu einander auszunützen, damit dadurch einestheils der Vorstellungskreis der Schüler an Festigkeit gewinne, anderntheils aber die Schüler zur richtigen Wertschätzung der Dinge gelangen. Und so kann man die Concentration des Unterrichtes keineswegs zu den Irrthümern rechnen, die Herbart zum Vorwurfe gemacht werden.

Sorgt eine naturgemässe Concentration des Unterrichtes für die innige Verknüpfung der Vorstellungen, so müssen Erzieher und Lehrer gleichzeitig auf die Qualität der gebotenen Vorstellungen ihr Augenmerk richten. Nur

wenn solche Vorstellungen, welche das Gefühl für Schönes, Wahres und Gutes erwecken, im Zöglinge herrschendes Übergewicht bekommen, ist eine sittliche Charakterbildung denkbar. Es liegt mir ferne, jede Vorstellung unedlen Inhaltes vom Zöglinge abhalten zu wollen; gerade an ihnen kann nicht selten eine richtige Wertschätzung am besten geübt werden. Damit derartige Vorstellungen aber nicht vorherrschend werden, sondern in ihrem richtigen Werte oder besser Unwerte erscheinen, muss die Quantität und Intensität ihrer Aufnahme im richtigen Verhältnisse zu den vorhandenen Vorstellungen des Edlen stehen.

Unsere bisherige Betrachtung war auf die Bildung des Vorstellungskreises gerichtet, auf dessen Grundlage sich der Charakter des Erwachsenen aufbauen soll. Die hohe Bedeutung desselben ist von allen Psychologen anerkannt, doch darf sie vom Erzieher nicht überschätzt werden. Beweist uns doch die Erfahrung an zahllosen Beispielen, dass reiches Wissen noch nicht Charakterfestigkeit zur unbedingten Folge zu haben braucht. Während so manche schlichte Gestalt aus dem Volke durch ihre unwandelbare Gesinnungstreue und Charakterfestigkeit uns Bewunderung abzwingt, stösst uns der gelehrte Sophist, der sein ganzes Wissen zu eigennützigen Zwecken ausnützt, ab. Forschen wir nach dem Grunde dieser Erscheinung. Sie ist nicht schwer zu erklären. Nicht die Quantität, sondern die Qualität der im Bewusstsein aufgespeicherten Vorstellungen ist massgebend für die Charakterbildung. Der Mann, dessen Bewusstsein mit Vorstellungen, welche Gefühle des Wahren, Schönen und Guten erwecken, erfüllt ist, dessen Vorstellungen so innig verbunden sind, dass sie jede neu eintretende, durch ihre Macht zu appercipieren vermögen, kann mit Recht ein Charakter genannt werden. Wenn aber bei der grössten Masse der Vorstellungen ein anderes Princip als die sittliche Norm zur Triebfeder des Wollens und Handelns geworden ist, dann ist eine sittliche Charakterbildung unmöglich. Ein Fall ist aber durch die harmonische Ausbildung des Intellectes allein unerklärbar. Wir wissen das Gute, wir beurtheilen es nach seinem wahren Werte — aber wir üben es trotzdem nicht aus. Wer von uns ist so glücklich, noch nie das Gefühl nagender Reue darüber empfunden zu haben, dass er, erfüllt von den Idealen reinster Menschlichkeit, sich von Verhältnissen dennoch zu Handlungen hinreissen liess, die diesen Idealen geradezu entgegengesetzt sind; wer ist so glücklich, von sich sagen zu können: „Ich habe die Kraft, stets so zu handeln, wie mein Gewissen es mir vorschreibt.“ Nicht das Wissen allein, sondern die Kraft des Willens vor allem bildet den Massstab zur Beurtheilung des Charakters eines Individuums. Ziehen wir eine Parallele zwischen der Willenskräftigkeit der hochcivilisierten Menschheit der

Jetztzeit und jener vergangener Zeiten, so scheint es sogar, dass mit der Zunahme der Intelligenz die Willenskräftigkeit immer tiefer gesunken ist. Während in der Geschichte unserer Vorfahren neben intellectueller Roheit sich jene grossartige Willensstärke offenbart, die wir in unseren Heldensagen sowie in den historischen Thaten der alten Deutschen bewundern, nimmt in der Neuzeit neben der Ausbildung der Intelligenz eine Gefühlsverweichlichung überhand, unter welcher die Thatkraft immer mehr erschlafft. Schon die Erziehung in Haus und Schule drängt nach Anhäufung von Wissen im Kinde, ohne für dessen Verwendung, d. h. für eine zweckmässige Anleitung zu selbstthätigem Handeln zu sorgen. „Der Hamletismus", sagt Lindner, „macht immer grössere Fortschritte; die frischen Farben des Wollens kommen immer mehr aus der Mode, und der junge Mann beeilt sich, als Zeichen seiner überwiegenden Intelligenz eine Blasiertheit zur Schau zu tragen, die einem philosophischen Greise alle Ehre machen würde." Brauchen wir auch im 19. Jahrhundert in unseren Kindern keine so himmelstürmende Willenskraft zu entwickeln, die sie zum Kampfe gegen Bären, Löwen und römische Legionen befähigen möchte, der Kampf, den die Bewahrung schlichter Ehrlichkeit und Treue gegen die unzähligen Verlockungen der Aussenwelt sowie der eigenen Sinnlichkeit zu kämpfen hat, erfordert die Ausbildung einer Willensstärke, wie sie so manches sagenhaften Helden würdig wäre.

Untersuchen wir nun, wie die Willenskraft sich im Kinde entwickelt, und wie sie durch eine naturgemässe Erziehung gekräftigt und in den Dienst der sittlichen Norm gestellt werden kann.

Die Psychologie definiert das Wollen als ein Begehren unter Voraussetzung der Erreichbarkeit des Begehrten. Beim neugeborenen Kinde kann weder von einem Wollen, noch von einem angeborenen Begehren gesprochen werden. Nach Beneke bringt dasselbe nur ein auf den Urvermögen basierendes, inhaltsloses Streben nach aussen mit. Erst durch gewonnene Vorstellungen erhält dieses Streben seinen Inhalt und wird zum Begehren. Was man nicht kennt, das begehrt man auch nicht. Fast gleichzeitig mit dem ersten Begehren geht auch die erste Willensbildung Hand in Hand. Zuerst strebt das Kind unbewusst nach der Befriedigung seiner natürlichen Bedürfnisse, wie Nahrung, Bewegung u. s. w. Die wiederholte Befriedigung führt es schon frühzeitig zur Erkenntnis derselben und veranlasst es nun, dieselbe zu begehren. Schon früher hat sich das Streben unwillkürlich durch Unruhe und Schreien geoffenbart. Sobald nun das Kind erkannt hat, dass auf sein Schreien die Befriedigung folgt, sobald es bewusst zum Zwecke derselben schreit, zeigt sich seine erste Willensäusserung, indem es das Begehrte zum ersten Male als ein Endglied von Veränderungen ansieht, deren Anfangsglied

von ihm selbst ausgeht. Ob diese erste Willensäusserung von Erfolg gekrönt wird, ist hier nicht von Belang, da für den Willen die subjective Überzeugung in die Erreichbarkeit genügt. Auch das Unmögliche kann von ihm gewollt werden, sobald es nur dem Kinde für möglich erscheint. Daher kommt es, dass das Kind dort will, wo der Erwachsene nur begehrt, dass der unerfahrene Jüngling weit mehr will, als der reife Mann. Die Willensäusserungen des Kindes sind gleichzeitig durch besondere Heftigkeit charakterisiert. Sein Vorstellungskreis ist eben noch sehr eng begrenzt, die einzelnen Vorstellungen sind noch unverbunden nebeneinander, daher noch die begehrte Vorstellung keinen Gegendruck von Seiten der übrigen Vorstellungsmasse findet und im Momente des Begehrens das ganze Bewusstsein ausfüllt. Je weiter und inniger sich der Vorstellungskreis entwickelt, desto schwerer wird es der begehrten Vorstellung, sich von allen ihr entgegenstehenden und nach Klarheit ringenden Vorstellungen loszulösen, und desto mehr verliert daher das Begehren von seiner Heftigkeit.

Im Gegensatze zu dieser Heftigkeit steht die Willensfestigkeit oder Entschlossenheit. Beim Kinde tritt das Wollen heftig, aber nicht sicher auf und kann leicht durch das Eintreten neuer Vorstellungen abgelenkt werden. So sehen wir das Kind schreiend ein Messer begehren — da reichen wir ihm ein Spielzeug, und es ist befriedigt. Je deutlicher sich das Kind im Laufe der Zeit dessen bewusst wird, dass es das Begehrte auch erreichen werde, desto stärker ist sein Wollen. Zu dieser Einsicht kann das Kind aber nur durch zahlreiche, theils gelungene, theils misslungene Versuche gelangen. Die häufige Übung im Handeln ist es, welche das Kind zur Entschlossenheit des Willens führt. „Die That erzeugt den Willen aus der Begierde", sagt Herbart. Um Entschlossenheit des Willens im Kinde zu erziehen, ist es daher vor allem nothwendig, dass man ihm oft Gelegenheit gebe, durch Handeln seinen Thätigkeitstrieb auszubilden.

Bevor wir dieses gewonnene Resultat unserer Untersuchung auf seine praktische Durchführung in der Erziehung prüfen, müssen wir unser Augenmerk wieder auf den Leitstern der Erziehung, auf die sittliche Norm zurücklenken. Nachdem wir bisher erkannt haben, dass die Charakterbildung einestheils abhängig ist von der Art der intelectuellen Ausbildung, anderntheils von der Beschaffenheit der Begehrungen, sowie von dem Grade der Fähigkeit, das Gewollte in die That umzusetzen, nachdem wir ferner die intellectuelle Entwickelung im Dienste der sittlichen Norm festgestellt haben: erübrigt uns nur noch zu untersuchen, auf welche Weise der Erzieher die Kindesseele mit solchen Begehrungen erfüllen kann, die zur Entwickelung der sittlichen Norm führen, und wie er die Fähigkeiten des Zöglings zu üben

hat, damit diese Begehrungen sich zur Entschlossenheit des Willens im Dienste der sittlichen Norm entfalten. Schon bei der Darstellung der intellectuellen Ausbildung haben wir ersehen, wie nothwendig es ist, die Seele des Zöglings mit Vorstellungen zu erfüllen, welche das Gefühl des Schönen, Wahren und Guten erzeugen. In unvergleichlich höherem Masse tritt nun die Nothwendigkeit an uns heran, die Entwickelung des Begehrens in den Dienst der sittlichen Ideen zu stellen. Die ersten Begehrungen des Kindes sind rein sinnlicher Natur. Der Drang nach Nahrung, Bewegung u. s. w. tritt hervor, ehe sich noch irgend eine sittliche Idee gebildet hat. Die besonders starke Betonung der auf dem Wege der niederen Sinne entstandenen Gefühle und Begehrungen droht eine Überwucherung der Sinnlichkeit hervorzurufen, wenn es der Erzieher nicht versteht, derselben in richtiger Weise vorzubeugen. Man hört Eltern schlecht erzogener Kinder oft über deren angeborene Naschhaftigkeit, Unmässigkeit, Faulheit u. s. w. klagen. Ich glaube nicht, dass sich das Angeborensein dieser Übel durch irgend eine gründliche psychologische Untersuchung wird erweisen lassen. Das Kind bringt wohl den Drang nach Nahrung, nach Bewegung und Ruhe mit sich; wird aber dieser Drang in naturgemässer Weise befriedigt, ohne übereizt zu werden, dann entfällt im Kinde die übermässige Begierde von selbst. Ein Kind aber, das lange auf die Befriedigung seiner Bedürfnisse warten muss, gewöhnt sich leicht, seine gesammte Aufmerksamkeit auf sie zu richten. Ebenso kann ein Zuviel schädlich wirken. Wenn das Kind bei jeder Speise angeleitet wird zu urtheilen, ob dieselbe auch gut schmeckt, wird es wohl bald über ein hoch ausgebildetes Geschmacksvermögen verfügen, mithin naschhaft werden. Das Kind bedarf der Ruhe; wird aber durch beständiges Wiegen und Herumtragen sein Behaglichkeitsgefühl besonders gepflegt, dann suche man den Keim seiner Trägheit nicht in einem Angeborensein, sondern in der Schuld der Erzieher. Wenn ein Kind sich frühzeitig gewöhnt, das Essen und Trinken als die Hauptsache des Lebens anzusehen, wenn auf jede durch das Verdauungsfieber hervorgerufene Schlaffheit sofort ein neues Suchen nach Appetitreizungen auftritt, dann ist es kein Wunder, wenn die Sinnlichkeit im Kinde so stark hervortritt, dass unser wohlgenährtes Mutterkindlein sich zu keinem Denken, zu keiner ernsteren Beschäftigung aufraffen kann, dass seine geistige Entwickelung zurückbleibt und das Kind inmitten des Überflusses verkümmert.

Der Erzieher lege das Hauptgewicht auf die Ausbildung der höheren Sinne, des Gesichts- und Gehörsvermögens. Das Auge ist der Erkenntnisvermittler der gesammten Aussenwelt, das Gehör ist die Vorbedingung zur Ausbildung der Sprache, durch welche das Kind in die Gedankenwelt seiner

Mitmenschen eingeführt wird. Stehen die auf die höheren Sinne begründeten Gefühle mit Rücksicht auf ihre Betonung hinter denen der niederen Sinne zurück, so stellt doch ihre grössere Reichhaltigkeit das Gleichgewicht bald her. Schon in den Urvermögen offenbart sich die Stärke der höheren Sinne. Das lebhafte Streben nach aussen, die hohe Spannung auf Licht- und Schallreize verlangt gewaltsam nach Befriedigung; erfolgt dieselbe nicht, dann ruft sie eine Unruhe im Kinde hervor, welche das Kind zu wildem Toben, zu allerlei Unarten und dummen Streichen verführt. Schon hier kann das Sprichwort „Müssiggang ist aller Laster Anfang" angewandt werden. Es wäre gefehlt, wollte man aus dieser Betrachtung den Schluss ziehen, es sei Aufgabe der Erziehung, alle auf die niederen Sinne basierenden Begehrungen im Kinde zu unterdrücken, eine solche Erziehung müsste gegen die Naturgemässheit verstossen. Man sorge nur, dass dieselben nicht überwuchern. Man befriedige des Kindes Bedürfnis nach Nahrung, bevor dasselbe durch Hunger und Durst zur Entwickelung heftiger Begierden veranlasst wird, man gewöhne es an regelmässige Mahlzeiten und hüte sich, seinen Magen an Überladung zu gewöhnen, man biete ihm die für seine Natur nothwendige Ruhe, sobald sich bei ihm Müdigkeit einstellt, aber man hüte sich, das Kind durch künstliche Mittel einzuschläfern, bevor es der Ruhe bedarf; vor allem rege man es aber stets zu frischem, heiterem Spiele an, damit seine Aufmerksamkeit von sinnlicher Verweichlichung, schlaffem Hinbrüten abgelenkt werde. Geschmack, Geruch und Tastsinn werden sich dabei infolge lebhafter Betonung der von ihnen angeregten Gefühle von selbst ausbilden.

Gehen wir nun zur Bildung der Entschlossenheit des Willens über. Wir fanden, dass die Entschlossenheit nur dadurch ausgebildet werden könne, dass man dem Kinde oft Gelegenheit bietet, durch selbstthätiges Handeln seine Fähigkeiten auszubilden. Gegen diese Seite der Erziehung wird von gebildeten und wohlhabenden Eltern weit mehr gesündigt, als in Familien der Armut. Kaum kann das Kind der armen Arbeitersfrau sitzen, so wird es in eine Ecke gesetzt, und es werden ihm Kleinigkeiten zum Spielen vorgelegt, während die Mutter sich an ihre Arbeit begibt. Der Drang nach Beschäftigung lässt nun das Kind ein Ding nach dem andern in die Hand nehmen, betasten, betrachten, mit den anderen vergleichen. Alle so entstandenen Vorstellungen sind auf dem Wege selbstthätiger Versuche erzeugt worden. Der Drang nach Bewegung führt das Kind ohne viele Hilfe der Mutter zum Gehen, und ist es einmal so weit, dann wird es bald zu allerlei kleinen Hilfeleistungen verwendet. Die fortwährende Beweglichkeit und Übung stählt seine Muskeln, macht das Kind gelenkig; mit der Ausbildung

seiner Fähigkeit kräftigt sich der Wille und führt das Kind zur Selbständigkeit. — Anders beim Kinde vornehmer Eltern. Die Bonne ist fortwährend bei ihm; streckt es sein Händchen nach einem Gegenstande aus, sofort wird ihm derselbe gereicht; bevor es denselben selbstthätig betrachtet und befühlt hat, wird er ihm schon erklärt; ehe in ihm das Bedürfnis zum Gehen hervorgetreten, wird es durch Gehkorb oder Tragband ans Gehen gewöhnt; auf Schritt und Tritt verfolgt es die schützende Hand der Bonne, sucht ihm jede Bewegung, jedes Auffassen zu erleichtern und verhindert so überall seine Selbstthätigkeit. Zum Spiele, an dem seine Phantasie sich entwickeln soll, werden ihm gleich fertige Puppen, Soldaten und Bilder geboten, zu denen es sich wenig mehr hinzudenken kann, die fortwährenden Belehrungen lassen es nie zum Selbstschaffen von Verhältnissen kommen. So kommt es, dass sein Geist wohl mit vielen Vorstellungen erfüllt wird, seine Selbstthätigkeit aber zurückbleibt, dass den Muskeln die nothwendige Elasticität mangelt und die für die Entwickelung der Entschlossenheit des Willens so nothwendige Ausbildung der Fähigkeiten zurückbleibt. Hierin ist der Grund dafür zu suchen, dass durchschnittlich die entschlossensten Charaktere aus den Familien der Armen stammen, während man unter den Kindern der Reichen so oft schon frühzeitig jene matte Blasierheit findet, die jeder kräftigen Charakterbildung hindernd im Wege steht.

Man pflegt allgemein die Charakterbildung des Menschen in die Zeit mannbarer Reife zu verlegen. Bezüglich der Ausgestaltung des Charakters muss man dieser Ansicht beistimmen; die Grundlage der Charakterbildung aber, gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses und Entschlossenheit des Willens baut sich in frühester Jugend, im Schosse der Familie und der Schule auf. Einer Gipsmasse gleich lässt sich das Gemüth des Kindes anfangs beliebig formen; ist das Material einmal fester geworden, dann können nur heftige Eindrücke eine gewaltsame Umgestaltung der angewöhnten Formen bewirken.

Dass mit der Anführung dieser wenigen praktischen Winke das Gebiet der Charakterbildung noch keineswegs erschöpft sein kann, ist ganz natürlich. Hat sich der denkende Erzieher die Erziehungsgrundlage zur Charakterbildung klar gemacht, dann kann er die besonderen Winke leicht entbehren, sie zeigen sich ihm von Fall zu Fall selbst, und je richtiger und rascher er sie erfasst und anwendet, desto mehr zeigt er sich als Erziehungskünstler.

Zum Schlusse gestatten Sie mir, den Einfluss der drei Erziehungsfactoren Familie, Schule und öffentliches Leben bei der Charakterbildung abzugrenzen. Bis zum Eintritte in die Schule steht das Kind ganz, bis zum Eintritte ins öffentliche Leben den grössten Theil der Zeit unter dem Einflusse der

Familie. Ihr kommt es zu, die Kindesseele mit den ersten Vorstellungen zu erfüllen, seine ersten Begehrungen zu leiten, die erste Entwickelung seines Willens zu beeinflussen. Eine planmässige, harmonische Ausbildung des Vorstellungskreises kann von der Familienerziehung nicht erwartet werden; das Kind lernt das, was es von der Umgebung sieht; die sociale Stellung der Eltern, ihr Aufenthaltsort, ihr Bildungsgrad beeinflussen die intellectuelle Entwickelung des Kindes. Dagegen muss die Familie Sorge tragen, dass das Kind durch sorgfältige Pflege vor Überwucherung sinnlicher Begierden bewahrt werde, dass in ihm durch fleissige Übung seiner Kräfte die Fähigkeit zum Handeln sich ausbilde, damit es frühzeitig zu bewusster Willensfestigkeit gelange. Gleichzeitig sorge die häusliche Erziehung dafür, dass das Kind seinen noch ungeregelten Willen dem Willen seiner Erzieher, sowie den Regeln des Anstandes und der Sitte unterordnen lerne.

Die Volks- und Bürgerschule übt durch ihre Stellung als Unterrichts- und Erziehungsanstalt einen doppelten Einfluss auf die Charakterbildung ihrer Schüler aus. Ihrer bisherigen Organisation gemäss tritt der unterrichtliche Einfluss unbedingt in den Vordergrund. Wir haben schon bei der Betrachtung der Vorstellungsbildung auf die hohe Wichtigkeit der Schule in dieser Beziehung hingewiesen. Ein planmässiger Anschauungsunterricht klärt die vorhandenen Vorstellungen, füllt Lücken in denselben aus, weckt und fördert das Interesse für die Gegenstände der Umgebung, der Unterricht in den Realien erweitert den geistigen Horizont des Kindes. In allmählicher Stufenfolge erweitert der erdkundliche Unterricht den Gesichtskreis des Kindes von der Umgebung über Heimat und Vaterland hinaus bis zur Erkenntnis der ganzen Erdkugel; die Naturgeschichte füllt die so gewonnenen Ortsvorstellungen mit den sie belebenden und charakterisierenden Wesen aus, während die Naturlehre gleichzeitig einen Einblick in die Grundgesetze ihrer Eigenschaften und Veränderungen verleiht; der Geschichtsunterricht füllt die sich allmählich entwickelnde Zeitvorstellung mit den bedeutendsten Ereignissen aus und legt den Grund zum Verständnis der Entwickelung der Menschheit, während der Religionsunterricht der Menschen Verhältnis zum Schöpfer zur Darstellung bringt und so den Schlussstein der gewonnenen Weltanschauung bietet. Wir haben bereits gesehen, wie durch eine naturgemässe Concentration des Unterrichtes die Masse der gewonnenen Vorstellungen auf das innigste verknüpft wird, ohne dass der natürliche Aufbau der einzelnen Gegenstände zerrissen werden darf. Hier sei noch erwähnt, dass schon Herbart gegen das Zerreissen und Zerstückeln desjenigen, was zusammengehört ebenso entschieden auftrat, wie gegen die Absicht, den ganzen Unterricht auf eine bestimmte Spitze, etwa auf die Bibel zu stellen.

Mit der Erweiterung des kindlichen Vorstellungskreises kann aber die Volks- und Bürgerschule ihre Aufgabe noch nicht als gelöst betrachten, sie muss auch bestrebt sein, dafür zu sorgen, dass aus den neuen Vorstellungen Begehrungen entstehen, die den Willen des Kindes von niederer Sinnlichkeit ableiten und zu höheren Zielen hinlenken. Das geweckte Interesse für die Aussenwelt soll im Kinde zu einer activen Wissbegierde gesteigert werden, deren Befriedigung das Aufkeimen niederer Begierden erstickt. Die Bekanntmachung mit der Geschichte anderer Menschen soll die Theilnahme an den Mitmenschen beleben, einseitigen Egoismus bannen und zu edlem Handeln begeistern; der Religionsunterricht soll den Geist des Schülers zur Gottheit erheben und sein Gewissen derartig kräftigen, dass es zum Leitstern im Leben wird. In der Schule tritt das Kind das erste Mal in eine Gesellschaft ein, in welcher es sich bloss als einzelnes, bestimmten Gesetzen unterworfenes Glied fühlt. Der Verkehr mit den Mitschülern erweitert seinen Gesichtskreis über die engen Grenzen des Familienlebens und bietet einen naturgemässen Übergang zum Eintritt in die menschliche Gesellschaft und in das öffentliche Leben.

Wird die Bedeutung der Schulerziehung durch diese Andeutungen klar, so darf deren Einfluss doch nicht überschätzt werden, denn er hat seine Grenzen. Wir haben gesehen, dass gerade die auf selbstthätiger Übung beruhende Willensbildung die Grundbedingung zur Entwickelung eines festen Charakters ist. Hierin aber ist der Wirkungskreis der Schule sehr begrenzt. Den grössten Theil des Tages bringt das Kind ausserhalb der Schule zu und steht dort ganz unter dem erziehlichen Einflusse der Familie. In der Schule ist es gezwungen, stundenlang dem Gedankengange des Lehrers zu folgen, es verhält sich also grösstentheils aufnehmend, nicht selbstthätig handelnd. Mag die heuristische Methode sich noch so sehr bemühen, das Kind zum Selbstdenken und Selbstfinden zu veranlassen, die gebundene Marschroute des Unterrichtes macht sich dem Kinde immer als ein Druck fühlbar, der das Schulleben zum Leben in der Familie im Bewusstsein des Kindes in einen gewissen Gegensatz stellt. Je greller dieser Gegensatz hervortritt, desto weniger gewöhnt sich das Kind daran, das in der Schule Gelernte im praktischen Leben zu bethätigen. Nun ist aber nicht das theoretische Wissen, sondern das praktische Können für die Charakterbildung massgebend. Nicht jene Schüler sind unsere besten Botaniker, welche die meisten Pflanzen gesehen haben, sondern jene, welche durch wiederholte Übung Lust am Sammeln und Bestimmen von Pflanzen gewonnen haben; die schönsten Experimente auf dem Gebiete der Elektrotechnik wecken im Schüler nicht soviel Interesse für die Elektricität, wie ein einfacher Elektrophor, mit dem er zu

Hause selbständig Versuche macht. Leider liegt die Ermöglichung einer derartigen Selbstthätigkeit von Seite des Schülers grösstentheils ausserhalb des Bereiches unserer Schule. Die Masse des nothwendig zu behandelnden Lehrstoffes und die geringe Stundenzahl machen dieselbe unmöglich. Zu einer wahrhaft bildenden Erziehungsanstalt in diesem Sinne wird unsere Schule erst dann werden, bis ein planmässig eingerichteter Handfertigkeitsunterricht, bis das Bedürfnis des Kindes nach Bethätigung im Spiele in den Dienst des allgemeinen Unterrichtes gestellt wird. So lange diese Zeit nicht erreicht ist, können wir wohl durch Excursionen, durch Anregungen zu verschiedenen Versuchen die Lust der Schüler zur Selbstthätigkeit reizen, der Erfolg dieser Bestrebungen hängt aber nicht von uns, sondern von der noch leider sehr mangelhaften Verständigung zwischen Schule und Haus ab. Dafür kann man uns aber auch nicht die volle Verantwortung für die Charakterbildung aufbürden.

In der Familie beginnt die Entwickelung der Willensbildung des Zöglings, ohne dass in den meisten Fällen für die nothwendige Grundlegung derselben, für eine harmonische Ausbildung des Vorstellungskreises Sorge getragen würde; die Schule klärt und erweitert den Vorstellungskreis, ohne den nothwendigen Einfluss auf die Selbstbethätigung der Schüler zu besitzen. So theilen sich Schule und Haus in die Erziehungsaufgabe. Findet diese Theilung bei gegenseitiger Verständigung beider Factoren statt, bemühen sich beide, demselben Ziele zuzustreben, dann kann der Erfolg als gesichert angenommen werden. Wenn aber beide Factoren getrennt marschieren oder gar einander entgegenarbeiten, wenn im Bewusstsein des Kindes Schule und Haus zwei getrennte Begriffe bleiben, wenn es das in der Schule aufgespeicherte Wissen im Leben nicht verwerten lernt, kurz wenn die Grundbedingung zur Ausbildung eines sittlichen Charaktes fehlt: dann tritt das Kind unvorbereitet ins öffentliche Leben, und dem gewaltigen Einflusse desselben bleibt es erst vorbehalten, der Charakterentwickelung die bleibende Richtung zu geben. Ein Knabe, der bis zum 14. Lebensjahre an Selbständigkeit im Leben gewöhnt, dessen Interesse durch planmässigen Unterricht und gutes Beispiel für alles Schöne, Wahre und Gute geweckt wurde, kann wohl durch besonders unglückliche Verhältnisse hie und da auf Irrwege geleitet werden, im allgemeinen wird sich der gesunde Kern in ihm zum Durchbruche verhelfen; und bringen auch hie und da neue und besonders heftige Eindrücke seine früher gewonnenen Grundsätze ins Schwanken, so wird es der Macht seines festgefügten Vorstellungskreises doch gelingen, den endgiltigen Sieg über diese der Charakterbildung entgegenarbeitenden Mächte davonzutragen. Je häufiger aber der in den festen Grundsätzen verkörperte Gedankenkreis

über die neuen Eindrücke siegt, desto mehr wird der Charakter im Kampfe gestählt, desto rascher geht die Entwickelung praktischer Grundsätze vonstatten, desto leichter nähert sich die Charakterbildung dem ersehnten Ziele des sittlichen Charakters. Ganz erreichen werden wir, als schwache Menschenkinder dieses hohe Ziel wohl niemals. Aber gerade das Ringen nach diesem herrlichen Ideale ist es, was uns Menschen adelt, was uns Muth und Kraft zum Kampfe gegen alle niedrigen Bestrebungen im Menschenleben verleiht, was uns mit der Hoffnung erfüllt, dass der Menschengeist einmal, losgelöst von der ihm hier auf Erden anhaftenden Sinnlichkeit, im Jenseits ein höheres Glück finden wird.

VII.

Die Pflege des Rechtsgefühles durch die Erziehung.

Vorgetragen am 4. Februar 1892 von JOSEF DICHLER.

Wenn ich mir erlaube, an dieser Stelle über das Thema „Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung" zu sprechen, so halte ich mich an das Motto:

„Geh' treu und redlich durch die Welt,
Das ist das beste Reisegeld."

In der Treue und Redlichkeit verkörpert sich die Rechtlichkeit, und diese ist eine Hauptbedingung des auf gemeinsames Wirken gegründeten Fortschrittes der Menschheit. Weil ohne sie der Mensch überall Anstoss erregt, überall Tadel hört, ist es eine der ersten Pflichten der Erziehung, die Rechtlichkeit und alle mit ihr im Zusammenhange stehenden Tugenden, z. B. die Wahrhaftigkeit, die Treue in der Haltung des gegebenen Wortes, den Gemeinsinn und die Pünktlichkeit bei Rechtsverbindlichkeiten als eine unerlässliche Pflicht jedes Menschen hinzustellen und das volle Bewusstsein der Rechtsverantwortlichkeit im Verlaufe der Erziehung unausgesetzt rege zu erhalten.

Erlauben Sie mir, einige theoretische Auseinandersetzungen vorauszuschicken, bevor wir uns der Betrachtung des Rechtsgefühles in der praktischen Pädagogik zuwenden.

Man unterscheidet ein öffentliches und ein privates Recht.

Das öffentliche Recht regelt das Verhältnis der Staatsgewalt zu den Staatsbürgern, das private Recht aber gründet sich auf das Verhältnis der Staatsbürger zu einander. Dem öffentlichen Rechte entspricht die Gesinnung der Gesetzlichkeit (die Loyalität), dem Privatrechte aber die Redlichkeit. Das Rechtsgefühl, die Basis aller Achtung des Rechtes, ist ein höheres Gefühl und hat seine Wurzel in jenen Vorstellungskreisen, welche die Ideen des Wahren, Guten und Schönen umschliessen. Es ist eine Abart des sittlichen Gefühles, es erfordert die Einsicht in sittliche Verhältnisse und stützt sich

auf gewisse Normen, unter denen man die zur Vermeidung des Streites aufgestellten und durch allgemeine Anerkennung geheiligten Regeln versteht.

Kein Mitglied der Gesellschaft darf dieselben unbeachtet lassen, denn es erhebt sonst einen Streit, der nicht nur gegen ein Individuum, sondern gegen alle gutgesinnten Bürger des Gemeinwesens gerichtet sein kann. Daher muss auch unser ganzes Wollen und Handeln mit den rechtlichen Normen im vollsten Einklange stehen.

Man spricht auch von dem sogenannten Ur- oder Naturrecht, welches als ein angeborenes Recht in der Menschennatur begründet ist, aber zur Triebfeder den Egoismus hat, welcher zur Willkür führt. Diese Auffassung des Rechtes repräsentiert den Krieg aller gegen alle (bellum omnium contra omnes), den wir besonders heutzutage als den Kampf um das Dasein überall wahrnehmen. Selbstverständlich setzte man zu allen Zeiten der Willkür Schranken und gestattete nur innerhalb derselben dem einzelnen eine gewisse Freiheit. Immer musste das subjective oder individuelle Recht dem objectiven oder allgemeinen angepasst und auch durch dasselbe bestimmt werden. Die weitere Ausbildung des Rechtes, ein wichtiges Stück der Culturarbeit, zeigte abwechselnd Stillstände oder Rückschritte, und sogar jetzt noch hat sich die Kenntnis der Rechtsnormen vielen Gliedern des Volkes noch nicht erschlossen. Selten tritt sie über den Rahmen der beruflichen Beschäftigung hinaus und entbehrt auch da noch meist der erforderlichen Klarheit und Sicherheit.

Allgemein bekannt ist z. B. nur die Rechtsnorm, dass auf die Sicherheit der Person und des Eigenthumes jeder Anspruch hat, und dass diese durch die staatlichen Einrichtungen geschützt sind.

Doch ist in unseren Tagen das Rechtsgefühl im grossen und ganzen schon viel mehr entwickelt, als in früheren Zeiten. Das Verabscheuen des Unrechtes, die negative Seite, zeigt sich im Unwillen der Bevölkerung und in einer allgemeinen Theilnahme derselben bei schweren Rechtsverletzungen (Betrug, Gewaltthätigkeit, Todschlag, Mord u. s. w.) Auf diesen Appell an das Rechtsgefühl der Staatsbürger stützt sich auch die Mitwirkung der Laien bei der Urtheilsfällung, nämlich bei den Geschworenengerichten. In welcher Weise soll nun in der Erziehung dieses wichtige Gefühl gepflegt und entwickelt werden? Die Pädagogik hat unter anderem die Aufgabe, der Jugend, dem heranreifenden Geschlechte, das Verständnis für die Bedeutung der Rechtsformen in klarer und eindringlicher Weise beizubringen; denn auf der Beachtung dieser Normen beruhen ja die Grundlagen des öffentlichen Lebens.

Wenn jeder Staatsbürger fremdes Recht achten würde, dann brauchte man nicht so oft darauf hinzuweisen, dass man im Leben auch in die unan-

genehme Lage kommt, Ungerechtigkeiten ertragen zu müssen, und es würde auch nicht nöthig sein, so oft von Humanität, Wohlwollen, Billigkeit u. s. w. zu sprechen, wo eigentlich das Recht walten sollte. Jeder würde sich vielmehr in seiner Sphäre glücklicher fühlen und freudig an der gemeinsamen Arbeit theilnehmen. Dann hätte man freilich auch den Himmel auf der Erde.

Nachdem wir nun die Wichtigkeit und Nothwendigkeit eines geläuterten Rechtsbewusstseins in jedem Menschen betont haben, schreiten wir zur Beantwortung der Frage: Wie entwickelt sich im Kinde das Rechtsbewusstsein? Werfen wir zu diesem Behufe einen Blick auf das Elternhaus, und beobachten wir das Kind in den ersten Stadien seiner Entwickelung.

Schon im Alter von drei Jahren ahnt es die wichtige Bedeutung des Fürwortes „mein". Hat es noch so eine geringe Anzahl von Vorstellungen, es betont dieses Wort ausdrucksvoll und ist zum Streite geneigt, wenn sein Eigenthum angefochten wird. Nur mit Widerstreben wird es die Spielsachen anderen freiwillig abtreten, das wird als eine Rechtsverletzung empfunden, obzwar es eigentlich eine Regung des kindlichen Egoismus ist. Hier wäre auch ein Apell an Recht oder Unrecht nicht am Platze, und erst später kann man die Kinder darüber belehren, dass man auch nachgiebig sein müsse, dass man nicht immer in starrsinniger oder roher Weise auf seinem Rechte beharren dürfe, dass es nicht angehe, sein Recht ohne Rücksicht auf andere immer zur Geltung zu bringen.

Um nun den Anlass zum Streite zu vermeiden, dürfte es sich, so weit es die Verhältnisse erlauben, empfehlen, Geschwister vollkommen gleichzustellen, insbesondere was Äusserlichkeiten anbelangt, z. B. in Nahrung, Kleidung, in Spielmitteln und Geschenken. Schon Jean Paul sagt in seiner Levana (1807), man solle für Zwillinge alles zweifach, für Drillinge dreifach anschaffen. Wie häufig ist es auch der Fall, dass manche Kinder einzelne Begünstigungen, z. B. das Herumtragen, unausgesetzt verlangen. Man hat ihnen einigemale nachgegeben, und daraus hat sich ein Gewohnheitsrecht entwickelt. Solche Kinder aber, die stets als der Mittelpunkt des Hauses betrachtet und in jeder Weise verwöhnt werden, können sich später niemals in andere Menschen und Lebensverhältnisse schicken und achten auch fremdes Recht und fremden Besitz gering. Sie entstammen nicht selten reichen und vornehmen Familien.

Aber auch unter Leuten, wo armselige Verhältnisse, wo die Noth, eine pöbelhafte Umgebung, in Verbindung mit Hass und Neid gegen die Bemittelten auftreten, entwickelt sich nur zu oft der Keim zur Missachtung des fremden Rechtes. Daher ist es auch kein Wunder, wenn, vorbereitet durch die Erziehung im Elternhause, der Hochmuth, die Standesbeschränktheit, die

Intoleranz, Böswilligkeit und Bosheit später oft in der bedenklichsten Gestalt emporwuchern.

Betrachten wir nun das Kind im Kreise der Altersgenossen und zwar bei dem Spiele, dieser ersten Poesie des Menschen. Das Spiel hat auch Normen und zwar traditionell begründete. Wer sie nicht beachtet, verfällt dem Banne. Eine solche massgebende Regel lautet: „Das gilt, das gilt nicht.“ Nicht selten übernimmt bei dem Spiele sogar der Schwächere die Rolle des Schiedsrichters, während der Rechthaberische, Gewaltthätige und Zänker in die Schranken gewiesen oder ausgeschlossen wird. Wie oft wird dabei der Benachtheiligte unterstützt, der Geeignetste aber zum Führer gewählt, das ist ja eine uralte Erfahrung, man denke nur an Cyrus und an den Sohn des Artembares.

In solchen Fällen hüte sich der Erzieher, sein Machtgebot zur Geltung bringen zu wollen, er überlasse lieber der kleinen Rechtsgesellschaft selbst den Ausgleich.

Um das Rechtsgefühl von jeder egoistischen Regung vollständig frei zu machen, wäre es unbedingt nöthig, das liebe „Ich“ aus dem Centrum der vorhandenen Rechtsfragen zu verdrängen. Eine solche Läuterung des Rechtsbewusstseins hängt jedoch von der Bildung der Einsicht ab, und dieses Ziel wird in der Lernzeit durch den planmässigen Unterricht zu erreichen gesucht, wo sich unzählige Gelegenheiten darbieten, auf das Rechtsgefühl einzuwirken. Die Lesebücher der Volksschule enthalten beispielsweise zahlreiche Musterstücke mit trefflichen Beispielen über Redlichkeit und Treue, die Lesebücher für Bürger-, Mittel und Fortbildungsschulen ausser den prosaischen auch noch poetische Stücke einschlägigen Inhaltes; denn der Dichter verherrlicht neben anderen idealen Willensverhältnissen auch die Rechtsidee, er versucht auch specielle Rechtsfragen zu veranschaulichen. Derartige Musterstücke sind: Friedrich der Schöne und Ludwig der Baier, der redliche Schwyzer, Amasis und die Richter, das blinde Ross von Langbein, der Wilde von Seume, die drei Indianer von Lenau, Hans Euler von Seidl, Schwert und Pflug von Müller, das Riesenspielzeug von Chamisso und die ewige Bürde von Herder.

Verwandte Andeutungen findet man auch in grösseren Dichtungen, wie z. B. in dem „Spaziergang“ von Schiller, in dem „Lied von der Glocke“; Vertiefungen in einzelne Rechtspunkte zeigen sich in „Minna von Barnhelm“, in „Wallenstein“ und in „Wilhelm Tell“.

In diesen Stücken gründet sich die Exposition auf eine Rechtsverletzung, die Lösung aber wird zur Sühne für das begangene Unrecht. Schliesslich sei noch auf die in dieser Richtung interessante Rechtsgeschichte des „Michael Kohlhaas“ von H. Kleist hingewiesen, welche uns die rechtlichen

Zustände des 16. Jahrhunderts und die Stärke des Rechtsgefühles in ihrem Widerstande gegen bedeutende Verwicklungen anschaulich darlegt.

Bei dem Sprachunterrichte bietet sich insbesondere bei der Behandlung der Sprichwörter die schönste Gelegenheit dar, das Rechtsgefühl der Jugend zu beleben und zu stärken.

Die Sprichwörter enthalten sittliche Grundsätze und Lebensregeln, sie zeigen das Gute und Schöne in kräftiger Gestalt, in schlichtem, reinem und würdigem Gewande und sind oft sichere Führer und Leitsterne auf der verschlungenen Bahn des Schicksals. Sie prägen sich der Seele tief ein, tragen zur Veredlung des Herzens und zur Förderung einer geisteskräftigen, weisen und klugen Gesinnungs- und Handlungsweise bei, sind also ein vorzügliches Bildungsmittel für das Rechtsgefühl. Man denke nur an folgende Beispiele: Recht muss Recht bleiben. — Unrecht Gut gedeihet nicht. — Untreue schlägt den eigenen Herrn. — Besser Unrecht leiden, als Unrecht thun. — Was einmal unrecht gewesen ist, bleibt unrecht zu aller Frist. (Platen.) — Hier bietet sich ein reicher Stoff zu ethischer Verwertung dar. Aber auch jene Sprichwörter, welche von leichtfertigen Menschen zur Entschuldigung einer verwerflichen Denk- und Handlungsweise angeführt, zum Deckmantel sittlicher Fehler und Gebrechen gebraucht werden und oft geradezu das Erzeugnis einer niedrigen und gemeinen Denkungsart sind, können gebürend beurtheilt werden, weil man sie leider öfter zu hören bekommt. Solche sind: Wie du mir, so ich dir. — Man muss den Mantel nach dem Winde hängen. — Noth bricht Eisen. — Einmal ist keinmal. — Jeder ist sich selbst der nächste. — Noth kennt kein Gebot etc.

Auch der Unterricht in der Geschichte hat für die Ausbildung des Rechtsgefühles eine ganz besondere Bedeutung. Abgesehen davon, dass durch denselben das Wohlgefallen an kriegerischen Scenen, in denen Kraft, Muth, Ausdauer und Klugheit hervortreten, geweckt wird, es können Streiflichter auf die rechtliche Frage geworfen werden, es kann entwickelt werden, inwieferne die Kriege berechtigte oder unberechtigte waren. Dieser Unterschied tritt oft grell hervor, und es erfordert weder viele Zeit, noch einen besonders grossen Scharfsinn, um ihn zu erkennen. Einige Beispiele seien angeführt. Berechtigt waren z. B. der Zug des Agamemnon gegen die Trojaner, der Kampf der Griechen, insbesondere des Leonidas gegen die Perser, der Kampf des Arminius gegen Varus, der Feldzug der Westgothen gegen Valens, der Zug Karl des Grossen gegen die Sachsen, die Kämpfe Heinrich I. und Otto I. gegen die Magyaren, der Zug Rudolfs von Habsburg gegen Ottokar, die Kämpfe gegen die Türken. Unberechtigt aber wären von diesem Gesichtspunkte aus: Der Zug des Crösus gegen Cyrus, der Zug des Darius oder

Xerxes gegen die Griechen, der Kampf Philipps von Macedonien gegen die Griechen, der Zug Alexanders des Grossen gegen die Perser, der Kampf Theodorichs gegen Odoaker, der Feldzug Ludwig XIV. gegen Holland und Deutschland und sämmtliche Kämpfe Napoleons. Geeignetes Material bieten Zustände in den frühesten Zeiten der Cultur, in der Patriarchenzeit, die Geschichte des israelitischen Volkes, die Zeit der Griechen und Römer und die der alten Germanen dar. Der Geschichtsunterricht zeigt uns eben das Recht im Leben der Völker, das schwere Stück Arbeit und die harten und langwierigen Kämpfe für den Schutz desselben. Klar tritt in diesem Falle vor das geistige Auge, dass die Geschichte des Fortschrittes zugleich eine Geschichte des Rechtes ist, und dass sich der Übergang vom rohen Naturzustande zur Cultur auf die Entstehung der rechtlichen Ordnung zurückführen lässt.

Die Geschichte macht uns auch aufmerksam auf die Verbreitung des römischen Rechtes, das nicht mehr die Sache des Volkes, sondern die berufener Rechtsgelehrten war. Sie führt uns auch gewisse unmenschliche Rechtsmittel vor, z. B. die Tortur, und kennzeichnet die absolute Rechtlosigkeit einzelner Schichten der Bevölkerung in früheren Zeiten. Wir entnehmen ihrer Darstellung die ungeheuren Fortschritte der deutschen Rechtspflege von der französischen Revolution bis zur Gegenwart und bis zu unseren modernen Verhältnissen. Daher muss auch der Geschichtsunterricht in der Bürger- und Fortbildungsschule diese Materie einigermassen berücksichtigen, um die richtige Auffassung der Culturzustände und das Verständnis der Gegenwart, sowie der öffentlichen Moral anzubahnen, denn die Idee des Rechtes muss zum geistigen Eigenthum der grossen Volksmassen werden. Goethe sagt: „Die Jugend muss immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltcultur durchmachen."

Der einzelne soll eben einsehen lernen, dass der Staat die wichtigste Form der Gesellschaft ist und dass in demselben auch das Recht zu seinem Recht kommen muss.

Alle Verträge, Grundbücher, Grenzsteine, Gerichtshöfe, ja zuletzt die Armeen dienen dem Staate zur Durchsetzung des Rechtes.

Mehr noch als der Geschichtsunterricht bietet bezüglich des Verständnisses der wichtigsten Rechtsformen der mit dem Religionsunterrichte in Verbindung stehende Unterricht in der Ethik.

Die Gesetzestafeln enthalten Gebote, welche das Leben und Eigenthum heilig zu halten gebieten. Durch die verschiedenen Gebote wird entweder das Leben des Individuums, die Ehre oder das Eigenthum desselben geschützt. Durch sie wird nicht nur das rechtliche Handeln, sondern auch die Gesinnung,

es werden die dem menschlichen Auge oft verborgenen innersten Motive des Handelns, bestimmt.

Auf diese Art wird der Jugend die Pflicht der Unterwerfung unter das Recht, sowie die Ehrfurcht vor dem ewigen und irdischen Richter klar und nachdrucksvoll dargestellt.

Bezüglich der Naturwissenschaften kann man bei naturkundlichen Excursionen vom Eigenthumsrecht sprechen und dadurch jene scharfe Grenze ziehen, die uns schon zum Nachdenken anregen soll, wenn wir die Blume am Wege pflücken wollen.

So entwickelt sich das Gefühl, allgemein und in speciellen Fällen, selbst in kritischen Situationen das Recht zu achten, und dieses Gefühl nennt man den — Tact.

Niemand zweifelt an der Wahrheit des Sprichwortes: Verba docent, exempla trahunt (Worte bewegen, Beispiele ziehen); aber auf keinem Gebiete findet eine so ausgedehnte persönliche Übertragung oder Vererbung statt, als in dem Verhalten des Menschen gegen den Menschen. Darum hängt in der Praxis auch der Erfolg von dem stets wachen sittlichen Gefühle und von der Haltung des Erziehers ab. Seine Gerechtigkeit und strenge Unparteilichkeit, sein männlicher Sinn und fester Charakter sind mächtige Hebel zur Weckung des Gerechtigkeitsgefühles, denn die Zöglinge besitzen in diesem Falle eine sehr scharfe Beobachtungsgabe. Zudem hat auch der Erzieher ein weiteres Feld vor sich, als der Richter, da er an minder strenge Rechtsvorschriften gebunden ist und die Beweggründe für die Handlungen besser in Rechnung ziehen kann, als dieser.

In Hinsicht auf diesen Zweck hat er folgende Maximen zu beachten: Sei gerecht; erwecke in der Jugend den corporativen Geist; schütze das Kind in Bezug auf sein Recht und auf sein Eigenthum; strafe die Beschädigung des fremden Eigenthumes, die Verhehlung des Fundes und den Diebstahl; rüge jede Verdächtigung, Kränkung und Beleidigung unter den Schülern; vermeide sowohl überflüssige Rücksicht, als auch Härte und Zurücksetzung; sieh nicht auf Kleidung, Stand und Reichthum; dulde weder Tausch noch Verkauf; weise jede böswillige Angeberei zurück und schneide die Möglichkeit zu einem Betruge so viel als thunlich im vorhinein ab. Wirke dahin, dass das Kind ein Charakter werde und dem Spruche nachlebe: Thue recht und scheue niemand; gewöhne es daran, nicht allein den Vortheil im Auge zu haben, auch nicht bloss durch das Wohlwollen einflussreicher Menschen, sondern vielmehr durch eigene Kraft, durch Fleiss und Ausdauer etwas zu werden, wie Benjamin Franklin; leite es an, die menschliche Würde zu achten, damit es in der Folge andere nicht ungerecht behandle; verhalte es dazu,

sich am Sittengesetze zu messen, nicht an anderen Personen. Tritt deinen Vorgesetzten stets, auch vor den Augen der Kinder, mit Achtung und Bescheidenheit entgegen, ohne die Rolle des Kriechers zu spielen; zeige den Eltern gegenüber Anstand, Tact und Festigkeit. Doch wird sich das Rechtsgefühl nicht in gleicher, schablonenhafter Weise bei allen Kindern entwickeln lassen, der Lehrer wird hiebei sorgfältig individualisieren müssen. Wie dies zu geschehen habe, soll an einigen Beispielen durchgeführt werden.

Beobachten wir das sogenannte pathologische (mit Fehlern behaftete) Kind, so ist es uns möglich, gewisse Typen zu schaffen und für dieselben die pädagogische Behandlung festzustellen. Selbstverständlich wird die kindliche Natur durch die Aufstellung derartiger Typen nicht erschöpft, da es ja unendlich viele und feine Charaktermischungen gibt, und da sich auch das rein Individuelle am Kinde häufig der Berechnung entzieht.

Dessenungeachtet kann sich der Erzieher das möglichst lückenlose Bild seines Zöglings selbst zusammenstellen. So gibt es beispielsweise frühreife, sammelnde, begehrliche, boshafte, lügende, betrügerische und diebische Kinder. Die drei letzten Gattungen sind in erster Linie für uns von Bedeutung, denn gerade diese sündigen meistens gegen die Redlichkeit, also gegen das Recht. Wie tief ergriffen wird das Elternherz, wenn es zum ersten Male gewahrt, dass sein Kind, trotz aller Unschuld und Reinheit in den Zügen, gelogen hat. Das bedeutet einen gewaltigen Sturz aus den Wolkenhöhen der Illusion auf die rauhe Erde der Wirklichkeit. Und doch wurzelt die Lüge bei dem Kinde nicht so tief wie bei dem Erwachsenen, welcher oft von der conventionellen Höflichkeitsphrase bis zur planmässig durchdachten Intrigue hierin meisterhaft ausgebildet ist. So ist die Lüge bei dem Kinde meist oft nur ein äusserlicher Fleck, bei dem Erwachsenen aber innere Fäulnis. Viele Kinder lügen auch oft auf Grund ihrer Phantasie, bei anderen wieder zeigt sich bewusste Aufschneiderei. Sie erfinden Geschichten, schmücken das Erlebte aus und erzählen es, entweder um sich selbst interessant zn machen, oder auch, um anderen eine Unterhaltung zu bereiten. Das kommt besonders häufig bei Knaben vor, deren Selbstgefühl stärker ausgebildet ist. — Oft ergehen sich auch die Kinder gern in Übertreibungen, wenn sie sich über etwas zu beklagen haben, z. B. über Rügen oder Strafen in der Schule.

Die Lüge aus Furcht vor der Strafe führt schon tiefer in die Abwege des Egoismus. In meiner Classe, dem II. Jahrgange der Bürgerschule, wurde im Vorjahre von einem Schüler, halb aus Muthwillen, halb aus Unvorsichtigkeit, ein Fenster zerbrochen.

Der Urheber war nicht sofort zu ermitteln, nur erbot sich die ganze Classe (dem Schuldiener gegenüber) den Schadenersatz zu leisten. Als ich

am nächsten Tage das Lehrzimmer betrat und den Sachverhalt erfuhr, sprach ich über den Vorfall und das damit in Verbindung stehende Übereinkommen der Schüler meine Missbilligung aus und bemerkte, dass nur Feigheit oder Geiz den Betreffenden, der übrigens dieses Mal straflos ausgehen solle, bestimmen konnten, ruhig zuzusehen, wie auch arme Mitschüler zur Deckung der Unkosten verhalten würden. Nach einer sehr kurzen Pause meldete sich der Schuldige zur Leistung des Ersatzes. Betrachten wir nun jene Gattung der Lüge, die um des eigenen Vortheiles willen ausgesprochen wird. Diese Lüge gründet sich auf den Betrug. Ein Mittelschüler, welcher von seinen Collegen immer die Schularbeiten abschrieb, den von ihm gepflogenen Vorgang aber stets ableugnete, erbot sich dem alternden Professor gegenüber, die Compositionen ganz allein auf dem Katheder auszufertigen. Dort wartete er so lange, bis der Erste (Primus) seine Arbeit hingelegt hatte und schrieb sie dann einfach — wieder ab.

Trotzdem sind alle diese verschiedenen Formen der Lüge mit einer ursprünglich guten Natur noch immer verträglich. Der Fehltritt geschieht aus Schwäche, aus zu starkem Selbstgefühl, vielleicht auch aus Habgier.

Doch sind es äusserliche Schäden, die einen guten Grund haben und auch nur durch eine ernste Zucht behoben werden können. Man unterscheidet eben Fehler, die das Kind macht und solche, die es hat. Alle Lügen, welche von einer innerlich verdorbenen Natur ausgehen, haben den Charakter der Bosheit, des Neides und der Schadenfreude.

Das Kind liebt die Lüge um ihrer selbst willen; es lügt, weil es Freude über die gelungene Täuschung hat. Das führt von der blossen Verlogenheit bis zur vollendetsten Heimtücke und Hinterlist. In diesem Falle sind lange Lehren vollständig zwecklos. Der Lehrer sei unter solchen Umständen strenge und verhalte das Kind zu einem aufrichtigen Geständnisse; denn wenn es einen Fehler begangen hat, muss es auch seine Haut zu Markte tragen.

Zieht man einmal ausnahmsweise die Milde der Strenge vor, so thut man das nur darum, damit das Kind nicht Veranlassung finde, aus Furcht vor der Strafe zu lügen, zeige aber auch keine besondere Freude über geäusserte Offenheit, vielmehr neben der Anerkennung ruhige Gelassenheit.

Ein unbestreitbares Recht auf Strenge hat aber der Erzieher der entdeckten Lüge gegenüber. Da ist es geboten, Furcht vor der Strafe zu erwecken. Strenge Wahrhaftigkeit muss unbedingt zum obersten und vornehmsten Sittengesetze werden. Doch soll man auch sehr vorsichtig sein und dem Kinde nicht ungerechtfertigter Weise den Vorwurf der Lüge machen. Das thun nur unverständige Eltern, die zugleich am unrechten Orte Energie

entwickeln wollen. Die zur Unzeit heraufbeschworene Vorstellung der Sünde kann nur diese selbst erzeugen. In der Geneigtheit zu Betrügereien ist die Begehrlichkeit schon zum bewussten Egoismus geworden. Sie tritt bei dem Spiel in ihrer einfachsten Form auf und beruht auf dem Bestreben, den Gegner zu übervortheilen. Sieht das auch harmlos, neckisch und unschuldig aus, basiert es gerade nicht auf Gewinnsucht, so beruht es doch auf der Freude, die man in dem Bewusstsein empfindet, andere durch überlegene Klugheit überlistet zu haben.

Dieses Bestreben muss aber im Keime erstickt werden, denn es ist der Vorbote nachfolgender grösserer Unredlichkeiten und führt zur Missachtung des fremden Rechtes. Alle halberwachsenen Kinder, welche offene Betrügereien ausüben, aus den Läden Waren unter lügenhaften Angaben abholen und ähnliche Schwindeleien verüben, sind schon wahrhafte kleine Bösewichte, bei welchen die gewöhnlichen Erziehungsmittel nicht mehr ausreichen. Nur die Besserungsanstalt könnte hier wieder nachholen, was das Elternhaus versäumt hat. Die Diebereien der Kinder fliessen aus sehr verschiedenen Quellen. Oft ist reine Begehrlichkeit im Spiele, indem das Kind Verlangen nach einer bestimmten Sache hat und sich dieselbe einfach nimmt. So holt es sich oft ein Stück Zucker, einen Apfel, einen Kuchen, obwohl es ganz gut weiss, dass das verboten ist, und dass diese Dinge nicht ihm gehören. Dieser Art des Diebstahls begegnen wir bei der Naschhaftigkeit. — Manchmal ist auch der Sammeltrieb im Spiele. Es handelt sich um einen seltenen Käfer, einen Schmetterling, ein hübsches Messer u. dergl. Sonderbar ist es auch, dass der kleine Übelthäter das Verwerfliche seines Treibens nicht einsehen oder begreifen will, was auch der Fall ist, wenn man ihn verhält, Gefundenes zurückzugeben. Die treibende Ursache ist hier eben das Begehren eines bestimmten Gegenstandes. Hätte dieser die Begierde nicht heftig erregt, so würde das Kind noch ehrlich geblieben sein. Viel bedenklicher ist aber der Fall, wenn das Kind Geld stiehlt, um sich einen Genuss zu verschaffen. In diesem Falle muss beachtet werden, unter welchen Modalitäten und mit welchem Aufwande böswilliger Energie die Handlung begangen wurde. Nimmt der Knabe das offen auf dem Tische liegende Geld, unterliegt er also in einer raschen Wallung der dämonisch in ihm aufsteigenden Versuchung, so ist er noch immer nicht so verdorben und auch milder zu beurtheilen, als der entartete Schlingel, der die Geldlade seines Vaters erbricht. Daher muss man in solchen Fällen immer individualisieren, d. h. alle Umstände erwägen, welche sich an Person und That knüpfen. Eine andere Ursache des Diebstahls ist auch oft die Überredung oder Bedrohung von Seite älterer Genossen. Meist stehlen kleinere Knaben; die grossen Jungen übernehmen

lieber die Rolle des Aufpassers. Das bemerkt man bei Plünderung der Obstgärten, bei Warendiebstählen u. s. w. Am bedauernswertesten sind solche Kinder, die von ihren eigenen Eltern zum Stehlen angeleitet werden.

Hier kommt die nothwendige Einwirkung und Abhilfe meist zu spät. Endlich verüben manche Kinder Diebstähle rein aus angeborener Schlechtigkeit, geleitet von einem instinctiven Stehltriebe. Das sind nun die wirklich diebischen Kinder, denen moralische Defecte anhaften. Der sogenannte unmoralische Stehltrieb weist drei Merkmale auf: 1. die häufige Wiederholung und stete Rückfälligkeit des Kindes, 2. das beziehungsweise geringe Interesse am gestohlenen Gegenstande selbst, und 3. manche andere geistige Abnormitäten in Bezug auf das Wollen, Handeln und Vorstellungen, also entweder verkehrte Triebe, oder Schwachsinn in irgend einer Form. Fortwährende Überwachung, anhaltende Beschäftigung und strenge Zucht sind wohl die einzigen Erziehungsmittel, von welchen man sich bei der eigentlichen Stehlsucht auf längere Zeit einigen Erfolg versprechen kann.

Da nun unserer Jugend die Zukunft gehört, so liegt das Wohl derselben nicht so sehr in der geringen Anzahl der Fehler in den Arbeiten oder in den bedeutenden Leistungen auf den Gebieten des Wissens, sondern vielmehr in der Ausbildung des sittlichen Wollens und des Rechtsgefühles, in der Erziehung zur wohlwollenden Theilnahme und Opferfreudigkeit; denn ein edles Herz und ein rechtlicher Sinn sind die Grundlagen opferwilliger Gemeinsamkeit. Für den Fortschritt der sittlichen Ideen, für die Weiterbildung und Heilighaltung des Rechtes müssen wir mit aller Kraft eintreten, für das, von dem der Dichter sagt:

„Das Unrecht dürfen und nicht wollen,
Es flieh'n, auch wenn es leuchtend glänzt:
Das ist der Sieg, nach dem wir ringen sollen,
Wenn ihn auch keine Hand bekränzt."

Schliesslich empfehle ich der geehrten Versammlung die Annahme folgender Thesen:

I. Die Rechtlichkeit ist eine Hauptbedingung des auf gemeinsames Wirken gegründeten Fortschrittes der Menschheit.

II. Es ist die Pflicht des Erziehers, für die Ausbildung des Rechtsgefühles Sorge zu tragen.

Geeignete Mittel hiefür sind: die gleiche Behandlung der Kinder auf gleicher Altersstufe, die Vorführung einschlägiger Musterstücke bei dem Leseunterrichte, die Pflege der Sprichwörter bei dem Sprachunterrichte; die Berücksichtigung der rechtlichen Frage bei dem Geschichtsunterrichte, der Hinweis auf das Eigenthumsrecht bei dem naturgeschichtlichen Unterrichte und den

mit demselben in Verbindung stehenden Excursionen, ferner noch der nöthige Tact und das entsprechende Verhalten des Erziehers gegenüber den pathologischen (lügenden, betrügerischen und diebischen) Kindern.

III. Bei der Pflege des Rechtsgefühles hat der Erzieher auch auf die Bethätigung der Billigkeit und des Wohlwollens sein Augenmerk zu richten, der sogenannten Rechthaberei aber entgegenzuwirken.

Debatte

(3. März 1892. Nach den stenographischen Aufzeichnungen des Herrn K. Kratochwil).

B.-L. Frank: Es dürfte angezeigt sein, gleich die These III (siehe die voranstehenden Thesen) ins Auge zu fassen, und zwar möchte ich die Aufmerksamkeit der geehrten Versammlung speciell auf diese These lenken.

Ich habe das Referat des Herrn Dichler genau angehört und eine Begründung der These III in seinem Vortrage nicht gefunden, es wird sich aber zeigen, dass dieselbe wohl die Grundlage des ganzen Themas ist. Der Vortragende sprach von Rechtlichkeit und Wohlwollen, hat aber eine klare Auseinanderlegung dieser beiden sittlichen Ideen, die bekanntlich Herbart scharf trennt, in seinem Vortrage nicht gegeben. Der Vortragende fasste vielmehr Rechtlichkeit und Wohlwollen zusammen und sagte bei der Pflege des Rechtsgefühls einige Worte über das Wohlwollen, und deshalb habe ich mir das Wort erbeten. Der Passus über die „Rechthaberei" kann ganz entfallen, weil das Entgegenwirken gegen diese Ausartung im Thema eingeschlossen ist, eine schärfere Fassung der These III würde ich aber wünschen. Insbesondere ist es die Frage: Welchen Einfluss hat das Wohlwollen und die Billigkeit auf das Rechtsgefühl? Da empfiehlt es sich, auf Herbart zurückzukommen, der fünf sittliche Ideen annimmt: „Innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Rechtlichkeit und Billigkeit." Die Vollkommenheit können wir bei diesem Thema ganz aus dem Spiele lassen, wir betrachten nur die übrigen. Die innere Freiheit ist die Übereinstimmung des gesammten Wollens und Handelns mit der sittlichen Einsicht; nun ist aber diese sittliche Idee so allgemein, dass sie drei Formen annimmt: Rechtlichkeit, Billigkeit und Wohlwollen.

Die höchste sittliche Idee unter diesen ist jedenfalls das Wohlwollen. Dieses ist z. B. in dem Christenthume zu einem festen Grundsatze ausgebildet worden und hat in der vorchristlichen Zeit keine allgemeine Anerkennung gefunden. Wer dem Nächsten wohl will, der sucht dessen Glück zu fördern. Jeder Mensch kann einem anderen wohl- oder übelwollen oder gleichgültig dem Geschicke seines Nächsten gegenüber sein. Der zweite und dritte Fall kann sich als eine Rechtsverletzung kundgeben. Schon in der früheren Zeit, bei Solon, auf dem Berge Sinai und bei anderen Gelegenheiten sind gewisse Rechtsnormen aufgestellt worden, Gebote, durch welche das Rechtsbewusstsein im Volke stets wach erhalten werden sollte. — Wenn man das Wohlwollen mit dem Recht vergleicht, so findet man, dass dieses weit öfter hervortritt und zur Geltung kommt, als das Wohlwollen. Ich will dies an einem einfachen Beispiele veranschaulichen. Wir nehmen an, von zwei Schülern hätte der eine zwei gute Federn, dessen Nachbar aber eine verdorbene. Vom Standpunkte des Rechtes sagt der eine: „Es ist mein Recht, zwei gute Federn zu haben, du darfst mein Eigenthum nicht antasten," der andere sagt sich aber: „Ich darf nicht stehlen und das Gebot nicht übertreten," und kann sich nicht eine

gute Feder des Nachbars aneignen. Wenn aber der Besitzer zweier Federn seinem bedürftigen Nachbar die eine freiwillig gibt, so ist das nicht der Rechtsstandpunkt, sondern der des Wohlwollens. Der Empfänger müsste ein ganz verdorbenes Subject sein, wenn nicht in seiner Brust ein neues Gefühl, das der Dankbarkeit, entstünde. Wir haben also drei Formen: das Recht einerseits, das Wohlwollen und zuletzt die Dankbarkeit anderseits. So würde ich nach dieser kurzen Begründung, welche allerdings mangelhaft erscheint, beantragen, dass die dritte These schärfer gefasst werde. Wenn zur Übung des Rechts das Wohlwollen tritt, so wird das Rechtsbewusstsein ergänzt, diese Veredlung und Ergänzung will ich hervorgehoben wissen und beantrage dementsprechend folgende Fassung der These III:

„Das Rechtsbewusstsein im Zöglinge muss durch die praktische Bethätigung des Wohlwollens und der Billigkeit ergänzt und veredelt werden."

Herr O. Lang: Nachdem der Herr Vorredner die Freundlichkeit hatte, Ihre Aufmerksamkeit auf das Wohlwollen zu lenken, so bedarf es nur einer kleinen Untersuchung, ob diese Tugend nicht zwei Seiten habe. Das Wohlwollen ist eine Eigenschaft, die wir ja alle besitzen und deren Drängen wir keinen Widerstand leisten, doch hat es auch eine Schattenseite, die uns zwingt, zu überlegen, ob es gefördert werden soll oder ob wir nicht ganz auf das Wohlwollen verzichten und es durch das Recht vertreten lassen sollen. Ich gehe von dem Standpunkte aus, dass das Rechtsgefühl so fest begründet werde, dass man nicht nur das Recht des einen schont, sondern auch frühzeitig lernt, sein eigenes Recht zu fördern. Wenn nun das Wohlwollen zu sehr betont wird, so muss man fürchten, dass es zu sehr zum Nachtheile des Rechtes gefördert wird. Ob nun nicht vielleicht gerade das übermässige Predigen des Wohlwollens und der Liebe es verschuldet hat, dass eine grosse Classe ihr Recht nicht so nachdrücklich vertreten hat, wie es hätte geschehen sollen, und ob es nicht vielleicht gut gewesen wäre, dass andere, die im Besitze der Macht waren, infolge eines geringeren Wohlwollens für die Gegenseite, in nachdrücklicher Form an das Unrecht ihrer Handlungsweise gemahnt worden wären, das würde ich zu einer sorgfältigen Überlegung empfehlen.

Herr Frank: Ich möchte nur bemerken, dass ich an der von mir vorgeschlagenen Form der These III festhalte und begründe dies damit: Wenn wir nur das Rechtsgefühl und Rechtsbewusstsein als alleinige Triebfeder menschlicher Handlungsweise an die Spitze stellen und diese Norm in der Gesellschaft allein festen Boden fassen lassen, sind wir gesellschaftlich fertig. Eine gegenseitige Abschliessung und Abtrennung der Menschen wäre dann unvermeidlich. Wer heute nicht neben seinem Rechtsbewusstsein auch das Wohlwollen in sich trägt, der ist ohnehin ein Unmensch; und ein Richter, der nur nach dem starren Rechtsbewusstsein urtheilt, wäre es ebenso.

Herr O. Lang: Es fällt mir gar nicht ein, das edle Gefühl des Wohlwollens ausmerzen zu wollen, aber ich möchte zeigen, dass auch meine Worte ihre Berechtigung haben. Nehmen wir nochmals die Geschichte mit den Federn. Der Spender der guten Feder wird in dem Empfänger das Dankgefühl erwecken, das ist sicher, doch soll der Empfänger nicht so lange warten, bis das Wohlwollen den Besitzer veranlasst, eine Feder zu schenken. Er soll verlangen und nicht warten, bis das Wohlwollen gibt. Ich will sagen, es soll dem vorgebeugt werden, dass man durch eigenes Wohlwollen des Guten nicht das Wohlwollen anderer verletzt. Die Betonung des Eigennutzes ist so nothwendig, dass wir, fürchte ich, edle Menschen erziehen, die aber im Leben nicht bestehen können.

Frl. J. Stein: Ich will bemerken, dass es nicht zu sehr zu fürchten sei, dass der

Eigennutz in den Hintergrund treten werde, denn wir können uns fragen: Wer ist heute so gross und gewaltig, dass er frei von eigennützigen Regungen sei? Um den Eigennutz braucht uns gewiss nicht bange zu sein, der kommt schon von selbst.

Herr Zwilling: Es wurde in der Betonung des Wohlwollens ein Nachtheil erblickt und erwähnt, dass grosse Classen unter einem Drucke leiden, weil sie, indem sie auf das Wohlwollen bauten, zu wenig nachdrücklich ihr Recht wahrten. Ich glaube, dass daran das Wohlwollen nicht schuld sei, sondern gerade der unstillbare Eigennutz jener Classen, die von jeher die herrschenden waren, und deren Streben stets dahin gieng, jene Classen, die auf einer niederen Stufe waren, auch auf dieser Stufe zu belassen. Wäre von Anfang an das Wohlwollen herrschend gewesen, so wäre eine solche Vertheilung der Güter nicht geschehen, die keine Begründung in der Geschichte hat.

In der II. These sind die geeigneten Mittel zur Pflege des Rechtsgefühls angeführt. Wenn ich nicht irre, las ich heute das Princip Pestalozzischer Erziehung, „behandle den Menschen individuell", vor. Ich habe von Beneke gesprochen und erinnere mich daran, dass ich bei dieser Gelegenheit bemerkte, dass der Charakter nur entwickelt werden könne, wenn der Erzieher die angebornen Grade richtig zu erfassen und zu pflegen wisse. Da zeigt sich oft, dass Kinder in einer Familie, die vollkommen gleiche Erziehung genossen, doch verschiedenen Charakters waren. Es mag eine gleiche Behandlung von Bedeutung sein, aber ich glaube, das Höchste in der Erziehung ist nicht eine gleiche Behandlung der Kinder, denn das verstiesse gegen das Grundprincip der Erziehung, daher spreche ich mich unbedingt für Streichung des Passus: „die gleiche Behandlung der Kinder auf gleicher Altersstufe", aus.

Herr Referent: Ich glaube, die vielen Anfechtungen, welche die III. These erlitten hat, hatten ihren Grund in einem Verstoss gegen eine genaue Stilisierung. Ich habe natürlich daran gedacht, dass die Ideen der Billigkeit und des Wohlwollens entsprechend vorgeführt werden, daher sind sie nur nebenbei angeführt und im Schlusssatze wurde darauf hingewiesen. Ich gebe ja zu, dass die Rechtlichkeit nicht so hoch steht als das Wohlwollen, aber beide werden durch Billigkeit verbunden. Ich gestehe gern zu, dass das Wohlwollen dominierend aufzutreten hat. Was den Punkt 2 anbelangt, so will ich nur das so verstanden haben, dass man, um jeden Streit zu verhüten, die Kinder gleich behandeln solle, was Lehrer und in weitaus häufigeren Fällen die Eltern nicht thun; Geschwister sollen eben vollkommen gleichgestellt werden. Der Lehrer muss gewiss individualisieren, aber in der Familie sollen alle Kinder einander gleichgestellt sein. Wenn jedoch dieser Punkt ganz entfallen soll, mache ich keinen Einwand.

Antrag Zwilling angenommen.

Antrag Frank: „Das Rechtsbewusstsein im Zöglinge muss durch praktische Bethätigung des Wohlwollens und der Billigkeit ergänzt und veredelt werden," angenommen.

Herr Frank: Ich würde endlich eine präcisere Fassung der Thesen I und II beantragen; dieselben können sehr gut zusammengezogen werden, da der I. Satz eine Begründung des II. darstellt. Zudem hat Herr Referent in seinem Vortrage darauf hingewiesen, dass ein gewisser pädagogischer Tact den Lehrer über gewisse pathologische Erscheinungen den Kindern gegenüber hinweghelfen wird; dieser Punkt soll gestrichen werden. Ich beantrage daher die Annahme folgender Form für die zusammengezogene I. und II. These: (Siehe Thesen.)

Der Herr Referent hat ferner der Meinung Ausdruck gegeben, dass man auch bei dem Geschichtsunterrichte die rechtliche Frage entsprechend würdigen solle, z. B. bei der

Behandlung von Kriegen. Ich bin nicht dieser Ansicht und würde daher empfehlen, dass sich auch über diesen Punkt die geehrte Versammlung ausspricht.

Herr Referent: Ich habe gemeint, dass es bei dem Geschichtsunterrichte auch leicht möglich wäre, den Kindern klar zu legen, ob ein Krieg berechtigt war oder nicht. Ohne grossen Scharfsinn finden die Kinder dies doch bald heraus; natürlich müsste es ganz objectiv und unbefangen geschehen. Oft genügt ja bloss ein scharfer Hinweis seitens des Lehrers, um die Rechtlichkeit zu beweisen, z. B. im Kampf der Römer mit den Germanen. Oft liegt im Satze unserer Geschichtsleitfäden schon die Entscheidung auf eine derartige Frage des Lehrers.

Herr Pick: Ich schliesse mich dem Antrage Frank an, dass die Berücksichtigung der rechtlichen Fragen bei dem Geschichtsunterrichte wegfalle. Bei meinem Standpunkte, welchen ich im Geschichtsunterrichte einnehme, muss ich hier nur neuerdings aussprechen, dass der Geschichtsunterricht für die Stufe der Volks- und Bürgerschulen nicht Gegenstand für Morallehre sein kann. Ich bin damals, als ich diesen Satz vertrat, in einer grossen Minorität geblieben, obzwar mir von vielen Seiten Zustimmungen zugekommen sind. Natürlich habe ich mich damals so wie heute davon fern gehalten, ein Urtheil auszusprechen, wie man Geschichte auf dieser Stufe zu unterrichten habe. — Wenn daher schon von Geschichte in dieser These die Rede sein soll, so möchte ich gerade nicht haben, dass ein Punkt hervorgehoben werden soll, der möglichst wenig Raum in der Volks- und Bürgerschule einnehmen soll. Ich schliesse mich daher der Ansicht des Herrn Frank an, dass dieser Passus wegbleiben solle.

Hierauf erfolgte die Abstimmung über die Änderungvorschläge des Herrn Frank, worauf die nachfolgenden geänderten Thesen angenommen wurden:

I. Da ein geläutertes Rechtsgefühl eine Hauptbedingung des auf gemeinsames Wirken begründeten Fortschrittes der Menschheit ist, so ist es Pflicht des Erziehers, für die Ausbildung desselben Sorge zu tragen.

II. Geeignete Mittel hiefür sind:
   a) die Aufstellung rechtlicher Normen in der Haus- und Schulerziehung zu strenger und consequenter Befolgung, um den Rechtssinn im Kinde unausgesetzt wachzuhalten und zu schärfen;
   b) Betonung des Rechtsgefühles durch den erziehenden Unterricht bei jeder passenden Gelegenheit, vornehmlich aber durch Vorführung geeigneter Musterstücke beim Sprachunterrichte, durch Hinweis auf das Eigenthumsrecht im naturgeschichtlichen Unterricht.

III. Das Rechtsbewusstsein im Zögling muss durch die praktische Bethätigung des Wohlwollens und der Billigkeit ergänzt und veredelt werden.

VIII.

Was ist in Bezug auf das Freihandzeichnen an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen zu fordern?

Vortrag, gehalten am 3. December 1891 von FRANZ STEIGL.

Als im Sommer des heurigen Jahres der Seminarlehrer-Tag seine Berathungen pflog und als auf einer der veröffentlichten Tagesordnungen das „Zeichnen an den Lehrerbildungsanstalten" angekündigt erschien, da kam mir der Gedanke, jenes Thema in einem anderen Kreise von Fachpädagogen zur Sprache zu bringen, in einem grösseren und freieren Kreise, als es der exclusive Zirkel der Lehrerbildner ist. Bestärkt wurde ich in meinem Vorhaben durch ermuthigende Äusserungen, welche mir aus der Lehrerschaft vielfach entgegenklangen. Und so sehen Sie mich heute vor Ihnen erscheinen, um jenes erwähnte Thema frei und offen, wie dies in der Pädagogischen Gesellschaft allezeit üblich war, zu besprechen.

Man könnte mir jedoch einwerfen, dass uns Lehrer solche und ähnliche Fragen eigentlich nichts angehen, da die Lehrerbildung nicht unsere Sache sei. Dem gegenüber muss ich Folgendes antworten: Niemand vermag besser, richtiger und verlässlicher zu urtheilen über die Güte und Menge jener Mittel, mit denen er zur Verrichtung einer ganz bestimmten Arbeit ausgerüstet wurde, als der praktische Arbeiter selbst, insbesondere der erfahrene, intelligente und gebildete Arbeiter. Genau so steht die Sache auch beim Lehrer. Nachdem niemand besser als er wissen kann, wo ihn der Schuh drückt, was ihm durch seine Fachbildung gar nicht, oder ungenügend und mangelhaft für die Ausbildung seines Berufes geboten wurde; nachdem in erster Linie er die Mängel in seiner Fachausbildung zu empfinden hat und ihn oft solch ein unverschuldeter Mangel auf seiner ganzen Laufbahn störend, hindernd und schädigend begleitet, so hat er gewiss ein Recht, ja ich möchte sagen, er hat die Pflicht, seine Stimme zu erheben im Sinne jener Frage, die ich als Titel meinem heutigen Vortrage vorangesetzt habe, und die da lautet: Was ist in Bezug auf das Freihandzeichnen von den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen zu fordern? Es liegt in der Natur meines heutigen, wie

überhaupt eines jeden Vortrages, der sich wesentlich auf eine Kritik bestehender Zustände gründet, dass darin sehr leicht die Grenze zwischen dem Allgemeinen und Einzelnen, zwischen dem Objectiven und Persönlichen überschritten werden kann. Um in dieser Richtung keinerlei Missverständnis aufkommen zu lassen, erkläre ich in vorhinein, dass ich niemandem, keiner Lehrkraft und keiner Lehranstalt verletzend nahetreten will, dass ich, der Wahrheit nachstrebend, mich lediglich auf jenen Zeichenunterricht beziehe, welcher durch den Lehrplan und die Instruction vollkommen bestimmt und allgemein eingeführt ist.

Meine 1. Forderung lautet: Der Lehrplan für das Zeichnen an Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen hat auf die gesetzlich normierten Vorstufen **gebürend** Rücksicht zu nehmen, so zwar dass nicht nur eine Wiederholung oder Variierung des Lehrstoffes, sondern ein merkliches Vorwärtsschreiten zur Geltung komme.

Bedarf diese Forderung einer Begründung? Ich glaube kaum. Und so will ich denn sofort darangehen, zu untersuchen, ob und inwieweit der neueste, vor kaum 2 Monaten erschienene Lehrplan dieser Forderung entspricht. Bekanntlich zählen zu den unmittelbaren Vorstufen der genannten Bildungsanstalten die Bürgerschulen, die Unterrealschule und das Untergymnasium. Dieses letztere hat zwar keinen obligatorischen Zeichenunterricht, allein die Aufnahmswerber mit Gymnasialstudien müssen Zeichnungen vorlegen und haben gleich allen anderen eine Aufnahmsprüfung zu bestehen; überdies bleibt zu berücksichtigen, dass die Zahl derer, die aus dem Gymnasium in die Lehrerbildungsanstalt kommen, immer nur eine minimale sein wird, und dass ein solcher Fall mit Bezug auf die Lehrerinnenbildungsanstalten sich überhaupt nicht ereignen kann. Zu meiner vergleichenden Besprechung wähle ich den Lehrplan der Wiener Bürgerschulen, wobei ich bezüglich der Unterrealschule noch die Bemerkung anfüge, dass dieselbe eher mehr, gewiss nicht weniger Lehrstoff als die Bürgerschule zu behandeln hat.

Das Ziel des Freihandzeichenunterrichtes an den Lehrerbildungsanstalten lautet: „Fertigkeit im freien Auffassen und Darstellen ebener und räumlicher elementarer Formen und Combinationen derselben mit besonderer Rücksicht auf die Erwerbung der grösstmöglichen Fähigkeit, diese Gegenstände in correcter Contour auf die Schultafel zu zeichnen; Zeichnen des plastischen Ornamentes."

Vorgeschriebenes Ziel der Bürgerschule: „Gewandtheit im richtigen Zeichnen ornamentaler Formen nach Vorlagen und Modellen."

Plan der Lehrerbildungsanstalt. I. Jahrg. „Zeichnen ebener

geometrischer Gebilde, und zwar gerade und gebogene Linien, Winkel, Dreiecke, Vierecke, Kreis, Ellipsen und Verbindungen dieser Figuren. Combinierte geometrische und Flachornamente. Zeichnen nach Dictaten."

1. Classe. Bürgerschule. „Zeichnen einfacher stilgerechter Linien- und Flächenornamente in geometrischer Reihenfolge aus freier Hand nach Vorzeichnungen des Lehrers an der Schultafel." Diese beiden Lehrstufen sind stofflich gleichgestellt.

2. Jahrgang der Lehrerbildungsanstalt. „Zeichnen von Flachornamenten in Umrissen und nach geeigneten, in Farben ausgeführten Musterblättern. Gelegentlich Dictatzeichnen." NB. Für die Lehrerinnenbildungsanstalten ist nach dem Worte „Musterblättern" noch der Zusatz angefügt „mit besonderer Berücksichtigung textiler Muster".

2. Classe. Bürgerschule. „Zeichnen praktisch verwendbarer, charakteristischer, stilgerechter Motive nach Tafelzeichnungen, Vorlegeblättern und Modellen." Auf dieser Stufe ist die Bürgerschule um das Modellzeichnen schon voraus.

3. Jahrgang. „Perspectivisches Freihandzeichnen nach Holz- und Gipsmodellen. Übungen im Gedächtniszeichnen. Übungen der Zöglinge im Zeichnen auf der Schultafel." Für die Lehrerinnenbildungsanstalten überdies „Fortsetzung des Zeichnens nach textilen Ornamenten".

4. Jahrgang. 1. „Specielle Methodik des Zeichenunterrichtes nach den für die allgemeinen Volksschulen des betreffenden Landes vorgeschriebenen Lehrplänen, wobei die Zöglinge mit den zum Volksschulunterrichte als zulässig erklärten Lehrmitteln bekannt zu machen sind."

2. „Zeichnen nach ornamentalen Gipsmodellen."

3. „Übungen der Zöglinge im Zeichnen an der Schultafel."

3. Classe. Bürgerschule. „Weitere Einübung und Vervollständigung des Lehrstoffes der 2. Classe", d h. Zeichnen nach Vorlagen und Modellen.

Sie sehen, beide Pläne decken sich in Bezug auf die zeichnerischen Aufgaben des Unterrichtes fast vollständig; beide lassen sich in die zwei Worte zusammenfassen: Flachornament, Gipsornament.

Bemerkenswert erscheint es ferner, dass der citierte neue Lehrplan gegenüber dem früheren ausser geringfügigen Verschiebungen im Lehrstoffe auch eine Reduction derselben aufweist. Es wurde nämlich das Kopfzeichnen daraus entfernt, was wohl kaum zu bedauern ist. Wenn für eine so schwierige, schon in das Gebiet des künstlerischen Zeichnens fallende Lehrstoffpartie keine feste Grundlage durch tüchtige Übung im Körperzeichnen geschaffen werden kann — bekanntlich ist der menschliche Kopf ein Körper

und kein flaches Gebilde oder Ornament —; wenn für einen Unterrichtszweig überdies nur so wenig Zeit bleibt, dass man nicht einmal die Anfangsgründe derselben zu bewältigen vermag: dann ist es wirklich besser, damit überhaupt gar nicht zu beginnen und die restierende Zeit zur Vertiefung anderen Lehrstoffpartien zuzuwenden. Das sei nur so nebenbei bemerkt. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass der citirte Lehrplan meiner aufgestellten 1. Forderung nicht entspricht, d. h. dass der Zeichenunterricht an Lehrerbildungsanstalten sich über das Niveau jenes an Bürgerschulen kaum erhebt. Im causalen Zusammenhange damit stehen weitere Mängel, so die Einseitigkeit des Lehrstoffes, da nur Ornamente berücksichtigt erscheinen, dann die ebenso umständliche als zeitraubende Vorbereitung auf das Ornament durch das geometrische Elementargebilde. Vielleicht könnte eingewendet werden, dass die geringe Stundenzahl (2, 2, 2, 1 Stunde pro Woche und Jahrgang) dies rechtfertige, indem vor allem auf die Erhaltung der schon mitgebrachten Zeichenfertigkeit gesehen werden müsse. Dieser Einwurf stellt sich als nicht stichhaltig heraus. Denn gerade in einem solchen Falle wie hier ist die Beschränkung der Wiederholungen, insbesondere der Elemente, auf das geringste Mass eine unbedingte Notwendigkeit, zumal das schon vorhandene Können der Zöglinge auch bei jedem Vorwärtsschreiten geübt und gefestigt wird.

Schon oft habe ich mir die Frage vorgelegt, wie es denn komme, dass so viele Schüler der Bürgerschule, welche mit Lust und wahrer Begeisterung zeichneten, nach ihrem Eintritte in die Lehrerbildungsanstalt geradezu alle Freude am Zeichnen einbüssten. Ich spreche da von einer Thatsache, die nicht zu leugnen ist.

Warum wenden sich so wenige seminaristisch gebildete Lehrkräfte dem Zeichenfach an Bürgerschulen zu? Kein anderes Fach der Bürgerschule hat soviel Zuzug an Lehrkräften aus den Kreisen der Realschul-Abiturienten, Techniker etc. zu verzeichnen als das Zeichenfach.

Gestatten Sie mir in Folgendem einen kleinen Beitrag zur Erklärung jener Erscheinungen zu bieten. Es ist wohl unleugbar, dass jeder Zeichenunterricht, welcher sich Jahre hindurch nur in Wiederholungen und Variationen bewegt, welcher also in geistiger Beziehung hinsichtlich der Auffassung etc. nichts oder wenig Neues bietet, dafür aber in manueller eine pedantische Supergenauigkeit zu fordern gezwungen ist, dass ein solcher Unterricht öde, inhaltsleer, geistlos genannt werden muss, und dass er auf den Schüler immer ermüdend, geisttödtend, abstossend wirken wird. Wer aber ungern zeichnet, der zeichnet auch schlecht; und hierin ist gar häufig der Grund zu suchen, wenn die Zeichnungen unbefriedigend, die Erfolge

dürftig ausfallen. Gegen Misserfolge solcher Art hilft keine Herabsetzung des Zieles oder Restringierung des Lehrstoffes!

Niemand wird wohl Ernstes behaupten, dass es den eingetretenen Zöglingen etwa an Auffassung der geraden Linie, des Quadrates, eines einfachen Ornamentes etc. fehlt; da aber solche Formen doch, zum x. Male schon, gezeichnet werden müssen, so bleibt dem Zeichenlehrer eben nichts anderes übrig, als an den Schülerarbeiten herumzuklügeln und zu nergeln, bis alle Ekel ergreift. Ein solches Verfahren ist weit entfernt, tüchtige Zeichner heranzubilden, selbst unter der Voraussetzung, dass das Unmögliche zur Wahrheit wird, dass die Zöglinge wirklich mit Lust und Liebe der undankbaren, sauren Arbeit obliegen; es ist aber wohl darnach angethan, die Schüler in ihrer zeichnerischen Entwickelung zurückzuhalten, insbesondere die geistig regsameren, vorwärtsstrebenden im hohen Grade zu ermüden und zu entmuthigen. Daher ist die Forderung nach einem Weiterschreiten zu höheren Aufgaben und neuen Lehrstoffpartien gewiss voll begründet. Die Art dieser Lehrstoffpartien und deren Umfang ergibt sich für erstere aus der Betrachtung des im Lehrberuf Nothwendigen und Unentbehrlichen, für den letzteren aus der Berücksichtigung des Lehrstunden-Ausmasses.

Von diesem Standpunkte aus betrachtet, kann der Entfall des früher schon erwähnten Kopfzeichnens gleichfalls gutgeheissen werden; doch wäre auch eine wenn auch nur kleine Einschränkung des in den Plänen dominierenden Ornamentzeichnens wünschenswert gewesen. Letzteres ist nämlich für die praktische Berufsthätigkeit des Lehrers von keinem so grossen Wert, als man zu glauben scheint. — Ich bin weit davon entfernt, den formal bildenden Wert des Ornamentzeichens zu bestreiten; auch wäre sonst gegen die Pflege desselben nichts einzuwenden, wenn dadurch oder noch nebenher jene Zeichenfertigkeit zu erzielen wäre, welche der Lehrer zur täglichen Ausübung seines Handwerkes — verzeihen Sie das ungeschickte Wort — braucht. Letzteres ist aber nicht der Fall.

Was für eine Zeichenfertigkeit ich meine, werden Sie am besten aus meiner 2. Hauptforderung, welche ich nun folgen lasse, entnehmen. Dieselbe lautet: „Der Lehrplan hat nicht ausschliesslich nur auf die speciellen Bedürfnisse des zukünftigen Volksschul**zeichenlehrers** Rücksicht zu nehmen, sondern auch auf die Erfordernisse des Lehrberufes im allgemeinen, in welchem fast kein Unterrichtsfach des Zeichnens gänzlich entbehren kann.

Ich darf bezüglich dieses Punktes noch ausführend hinzufügen: Die Befähigung, mannigfache Gegenstände unserer täglichen Umgebung und der

Natur, die Befähigung verschiedene Objecte des Anschauungsunterrichtes, der Naturkunde, mit einem Wort: Gegenstände des Sachunterrichtes jederzeit leicht und sicher, richtig und plastisch d. h. also anschaulich vor den Augen der Schüler entwerfen zu können, das braucht der Lehrer in erster Linie. Und dazu verhilft ihm das Ornamentzeichnen nicht.

Der Lehrplan unserer Lehrerbildungsanstalten trägt dieser aufgestellten 2. Forderung in keiner Weise Rechnung. Man findet darüber weder im Ziel, noch im Stoffausmass, noch auch in der Instruction eine Silbe directer Weisung oder indirecter Andeutung.

So stehen gegenwärtig die Dinge und werden wahrscheinlich noch eine Reihe von Jahren unverändert so bleiben. Früher oder später wird man aber der richtigen Erkenntnis der Nothwendigkeit nachgeben müssen; dann wird man auch erkennen, dass der 1. Schritt zur Besserung nur in einem energischen Vordringen auf dem Gebiete des Körperzeichnens nach der Anschauung zu machen sei.

Man wird dann planmässig und in umfassender Weise — nicht in den bekannten homöopathischen Dosen — zur Darstellung bringen: a) die wichtigsten geometrischen Körper und architectonische Elementarformen; b) die von Dir. Sitte in Wien oder Dr. Stuhlmann in Hamburg für diesen Zweck construierten Modelle und c) wirkliche Objecte oder deren Modelle, wie z. B. Werkzeuge und Gefässe aller Art; einfache Einrichtungs- und Gebrauchsgegenstände mannigfacher Form; Früchte, Blätter und Blüten; bauliche und landschaftliche Elemente, u. dergl. mehr. Sämmtliche Darstellungen lediglich in Contour. — Ein Cursus über theoretische Perspective kann anschliessend folgen, doch darf er nicht vorausgeschickt werden. Denn unter allen Umständen ist und bleibt die Befähigung zur freien Auffassung und Darstellung des Gesehenen die Hauptsache, welche Befähigung nur durch Übung d. h. durch vieles Zeichnen nach der Anschauung zu erreichen ist. Theoretische Perspective, sei sie noch so populär behandelt, vermag diese Übung nicht zu ersetzen. Das lehrt die Erfahrung. Und obwohl die Lehren der Perspective, zur richtigen Zeit eingefügt, begründend, aufklärend, vertiefend und festigend zu wirken vermögen, sind sie doch nicht unbedingt nothwendig. Sie wirken sogar im Anfangsstadium des Unterrichtes, wie ich später Gelegenheit haben werde zu beweisen, schädlich.

Weitere Vortheile des erwähnten Körperzeichnens erblicke ich, nicht achtend des formalen Bildungswertes, darin, dass dasselbe im hohen Grade anregend wirkt, dass es das Gefühl des wirklichen Könnens im Schüler erregt, dass es Lust und Liebe am Zeichnen erweckt und erhält und

zwar nicht nur während der Bildungsdauer, sondern über diese hinaus, für's ganze Leben.

Wie die Sache gegenwärtig liegt, darf man ohne zu übertreiben wohl sagen, dass unsere jungen Leute zwar Ornamente zeichnen können, sonst aber bei dem Entwerfen der gewöhnlichsten und einfachsten Objecte eine verblüffende Unbeholfenheit an den Tag legen. In der Praxis des Berufes hilft sich freilich jeder durch, wie er eben kann: der eine weicht der Kreide aus wie einem bösen Geist, er behilft sich mit Worten; ein anderer schleppt Abbildungen aus Büchern und Werken herbei; ein dritter zeichnet mühselig nach gedruckten Bildern, ängstlich und unbeholfen dem Originale folgend — keinem gelingt es mehr, eine Befähigung zu gewinnen, um im wahren Sinne des Wortes mit der Kreide in der Hand lehren zu können. Wie sieht es aber mit der Selbstübung aus? Zur Selbstübung fehlt die Zeit und die Lust; es fehlen aber auch die Mittel und die Unterweisungen des Lehrers.

Die von mir erwähnten Übungen lassen sich auch keinesfalls so im Handumdrehen absolvieren; immerhin dürften an der Lehrerbildungsanstalt, wo man es mit einem vorgeschrittenen Jugendalter und einer gewissen Bildungsstufe der Schüler zu thun hat, $1^1/_2$—2 Jahre à 2 wöchentliche Lehrstunden genügen.

Ich komme nun zum 3. Punkte meiner Forderungen. Dieser lautet: Der Lehrgang im Zeichnen an den gesammten Anstalten sei logisch streng gegliedert; dessen Verwendung im praktischen Unterrichte sei eine methodisch **musterhafte**, so zwar, dass sie geeignet ist, dem Zögling als ein nachahmungswürdiges Beispiel zu erscheinen.

Ferne sei es von mir zu glauben, ich hätte durch diese Forderung etwas Neues ausgedrückt. Hierüber sagt schon die Instruction auf Seite 239 (Verordnungsblatt des k. k. U. M., Jahrgang 1891).

„Dieser Unterricht darf höchstens 2—3 Monate des Schuljahres in Anspruch nehmen, weil jede einzelne Unterrichtsstunde sämmtlicher Classen schon an und für sich ein Unterricht in der Methodik sein muss etc.“ Auch das Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen spricht sich darüber auf Seite 36 allgemein wie folgt aus:

„In formaler Beziehung soll der Unterricht ein Muster desjenigen sein, welchen die Zöglinge als Lehrer später zu ertheilen haben werden“.

Nur der Vollständigkeit und ihrer besonderen Wichtigkeit für die erwähnten Bildungsanstalten halber nahm ich jene Forderung auf. Ich werde mich bei derselben nicht aufhalten; doch will ich erwähnen, dass ihre Erfüllung wesentlich geknüpft ist an die Sicherheit und Meisterschaft, mit

welcher der betreffende Lehrerbildner sein Fach beherrscht, worüber ich mir natürlich kein Urtheil anmassen kann.

Auf die vorgeschriebene Lehrmethode komme ich später noch zurück. Bisher habe ich fast ausschliesslich über die zeichnerische Ausbildung der Lehramtszöglinge gesprochen; nun wende ich mich zu demjenigen, was den zukünftigen Zeichenlehrer an Volksschulen betrifft, nämlich zu dem methodisch-praktischen und dem methodisch-logischen Theil des Unterrichtes an den Lehramts-Fachschulen.

In diesem Sinne formuliere ich meine Forderung wie folgt: Die Zöglinge sind mit einer auf der Höhe ihrer gegenwärtigen Entwickelung stehenden Methode bekannt zu machen; es ist das grösste Gewicht zu legen auf das Verständnis, auf die obwaltenden pädagogischen Principien, auf die Erkenntnis von der Nothwendigkeit und Zweckmässigkeit, kurz auf eine strenge Begründung a) des im Lehrplan Vorgeschriebenen und b) der Methode.

Es kann nicht verschwiegen werden, dass in dieser Richtung durch die Einführung des neuen Planes vielfache Verbesserungen angebahnt werden. Gestatten Sie mir, an dieser Stelle einige bezeichnende Citate aus der Instruction einzulegen.

Seite 236 (des oben angeführten Verordnungsblattes) heisst es: „dabei ist zu berücksichtigen, dass die Anwendung eines complicierten Netzes von Hilfslinien mit dem Endziele des Freihandzeichenunterrichtes, dem freien Auffassen, nicht vereinbar ist."

Ferner: „Das Zeichnen complicierter geometrischer Ornamente, welche ohne Benützung von Reissschiene und Zirkel nicht befriedigend wiederzugeben sind und ohne diese überhaupt nicht gemacht werden, hat, als für den Freihandzeichenunterricht gänzlich ungeeignet zu entfallen."

Ferner: „Beim Zeichnen nach polychromen Musterblättern ist die Benützung von Zirkel und Reissschiene gestattet."

Ferner: „Jede Darstellungsweise, welche unverhältnismässig viel Zeit in Anspruch nimmt, ist zu vermeiden".

Dann: „Beim perspectivischen Freihandzeichnen ist genau darauf zu achten, dass jeder Zögling in der That auch die seinem Standpunkte entsprechende Ansicht des aufgestellten Objectes wiedergebe und nicht etwa ein durch Reflexion entstandenes Bild des Gegenstandes darstelle."

Endlich: „In keinem Falle darf aber die wöchentlich nur einstündige Unterrichtszeit dieser Classe (4. Jahrg.) auf das Copieren von Vorbilder-

material, resp. auf das Anlegen von Mustersammlungen für den künftigen Lehrberuf verwendet werden".

Ich habe so oft und soviel über alle diese Punkte gesprochen und geschrieben, dass es mich mit einer gewissen Genugthuung erfüllt, dieselben durchdringen zu sehen.

Ungeachtet jener von mir markierten Fortschritte ist eine Übereinstimmung der Instruction mit dem wesentlichen Inhalte meiner 4. Forderung kaum zu finden. Vor allem steht die Lehrmethode, welche jene Instruction vorschreibt, nicht ganz auf der Höhe der gegenwärtigen Entwickelung. Wenn ich bezüglich der Methode und an dem, was damit zusammenhängt, etwas strengere, vielleicht auch schärfere Kritik übe, so glaube ich dazu berechtigt zu sein, weil es sich um Musteranstalten, Lehrerbildungsschulen handelt, in welchen ja bekanntlich auch schon die Methode des eigenen Unterrichtes dem Zögling zur Lehre und späteren sinngemässen Anwendung dienen soll.

Aus dem Satze der Instruction: „Die Vorzeichnungen des Lehrers sollen auf der Schultafel vor den Augen der Zöglinge ausgeführt werden", und aus den übrigen Weisungen ist unzweifelhaft zu entnehmen, dass in der Regel nur das succesive Vorzeichnen auf der Schultafel zulässig sei; dass das fertige Vorbild, in der bekannten Form einer früher gemachten Vorzeichnung oder Wandtabelle nicht zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichtes gemacht werden dürfe. Es tritt uns aber in der Praxis des Zeichnens d. h. im Leben die wiederzugebende Form niemals succesive entgegen, sondern stets als Ganzes, Fertiges. Diese Thatsache allein würde genügen, um die Unentbehrlichkeit des fertigen Vorbildes im Zeichenunterricht zu begründen. Und kann denn wirklich etwas mit „Verständnis" gezeichnet werden, das unsichtbar und unbekannt ist? Darum muss die Weisung der Instruction: „Jedes darzustellende Object ist zum vollen Verständnis der Zöglinge zu bringen", ohne Benützung des fertigen Vorbildes als undurchführbar bezeichnet werden.

Dem hochachtbaren Autor der Instruction mag allerdings die Wahrheit, leider nicht lichtstark genug, vorgeschwebt haben. Denn fast unmittelbar an den citierten schliesst folgender Passus an: „Zu Beginn jeder Zeichenübung hat der Lehrer den zu zeichnenden Gegenstand zu nennen; etc." Diese Weisung scheint offenbar der Erwägung entsprungen zu sein, dass die Zöglinge doch wenigstens eine Idee, eine Ahnung von dem haben sollen, was sie zeichnen. Allein das blosse Nennen der Figur genügt für den Fall hier durchaus nicht; denn die Kenntnis eines Namens bietet noch keine Gewähr für das Vorhandensein klarer und brauchbarer Vorstellungen über

Grösse, Lage und Form eines unbekannten oder wenigstens unsichtbaren Objectes. Ich fordere Sie auf, verehrte Anwesende, durch eine kleine Probe an sich selbst, sich von der Wahrheit des obigen Ausspruches überzeugen zu wollen. Gesetzt den Fall, ich würde das Object, welches gezeichnet werden soll (und thatsächlich nicht da ist) „Griechisches Ornament" nennen, können Sie sich darunter jene Form, welche ich mir denke und die ich dann vorzeichnen will, vorstellen?

Es ist aber auch die folgende Forderung, so wie sie hier steht, nicht erfüllbar: „Die Tafelzeichnungen sind stets mit mündlichen Erklärungen zu begleiten." Diese Erklärungen sollen darin bestehen, dass das Charakteristische in der Form des dargestellten Objectes klargemacht, die Ähnlichkeit desselben mit bekannten Gegenständen und seine Unterscheidung von ähnlichen entsprechend hervorgehoben werde." — Diese Forderung ist nur an der Hand eines fertigen Vorbildes auszuführen, da die „begleitenden Erklärungen" einer erst werdenden Form sich nur auf die graphische Wiedergabe des vorgezeichneten Theiles beziehen können, unmöglich aber auf das „Charakteristische in der Form des Objectes", welches ja erst im Entstehen begriffen und daher noch gar nicht vorhanden ist.

Ein methodisch exacter Unterricht lässt sich demnach nur an der Hand der fertigen Vorzeichnung der Wandtabelle oder des Modelles ertheilen. Dass diesem Fundamentalsatz der Methodik des Zeichenunterrichtes nicht Rechnung getragen wurde, ist wahrscheinlich auf die Befürchtung zurückzuführen, es könnte etwa zuwenig, oder gar nicht „vor den Augen der Schüler" vorgezeichnet werden. Unter normalen Umständen wird diese Befürchtung gewiss nicht eintreffen; das Abnormale aber entschuldigt, resp. begründet keine allgemeine Massregel.

Ferner ist in methodischer Hinsicht ebenso anfechtbar die Weisung: „Vor den perspectivischen Freihand-Zeichenübungen sind die Grundbegriffe und Hauptgesetze der Perspective unter Zuhilfenahme entsprechender Apparate anschaulich einzuüben".

Dieselbe Instruction sagt dann weiter: „Beim perspectivischen Freihandzeichnen ist genau darauf zu achten, dass jeder Zögling in der That auch die seinem Standpunkte entsprechende Ansicht des aufgestellten Objectes wiedergebe und nicht etwa ein durch Reflexion entstandenes Bild des Gegenstandes darstelle".

Von Interesse erscheint es, zu untersuchen, was diese Forderungen eigentlich verlangen. Die erstere schreibt die Vermittlung von perspectivischen Grundsätzen vor, offenbar doch zu dem Zwecke, damit dieselben bei den später folgenden Übungen Beachtung und Anwendung finden,

denn im anderen Falle wären sie ja vollkommen überflüssig. Jene Art des Unterrichtes aber, welche nicht ausschliesslich die Körpererscheinung zum Ausgangspunkte der Zeichenarbeit nimmt, sondern gleichzeitig die Beachtung und Anwendung bestimmter perspectivischer Grundsätze verlangt, eine solche Art des Unterrichtes leitet direct zur Darstellung von perspectivischen Bildern an, die wesentlich durch Reflexion zustande kommen. Unsere Instruction handelt nun gemäss der ganz richtigen Erkenntnis, dass dergleichen im Anfangsunterricht nicht zulässig sei. Darum warnt sie vor der Wiedergabe „etwa durch Reflexion entstandener Bilder". Und nun stellt sich die Sache unserem Sinne höchst merkwürdig dar: Was in der ersten Forderung als eigentlicher Zweck erscheint, das wird in der 2. verboten. Wir stehen hier also vor einem Widerspruch; derselbe würde sich sofort in Harmonie auflösen, wenn in der 1. Forderung das Wörtchen „Vor" durch „Nach" ersetzt würde, d. h. wenn die theoretische Perspective anstatt vorausgeschickt zu werden, nachfolgen möchte. Warum nachfolgen? Wie früher bereits erwähnt, ist nächster Zweck des Körperzeichnens die Ausbildung des Auges für perspectivische Körpererscheinungen. In der hiezu nothwendigen Lernarbeit soll der Schüler durch nichts, durch keinerlei Theorie gestört werden. Denn nur allzuleicht bildet sich in ihm die irrthümliche Meinung, dass alle Übung überflüssig sei, wenn man nur die perspectivischen Lehrsätze recht gut inne habe und dieselben anwenden könne. Und darum zuerst die Praxis, dann die Theorie.

Endlich komme ich auf den specifisch methodisch praktischen und methodologischen Theil des Zeichenunterrichtes zu sprechen; ich meine damit die sogenannte specielle Methodik, die Übung im Vorzeichnen an der Schultafel und das Hospitieren in der Übungsschule. Bezüglich der beiden zuletzt angeführten Momente ist durch den Lehrplan und die Instruction genügend und zweckmässig vorgesorgt, insbesondere wird der Übung im Vorzeichnen an der Schultafel erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet. Dies muss rühmend hervorgehoben werden.

Nicht nachdrücklich genug kann es aber betont werden, dass dem Unterricht in der speciellen Methodik des Zeichenunterrichtes eine einseitige, unzureichende Behandlung vorgeschrieben ist. Mit keinem Worte findet sich jene pädagogische Begründung erwähnt, welche im 4. Punkte meiner Forderungen gekennzeichnet ist. Daraus folgt also ganz unzweifelhaft, dass Ziel, Plan und Methode als etwas Absolutes, jeder Begründung Entbehrliches zu betrachten und zu behandeln sind. Hier fehlt offenbar das Fundament, oder besser gesagt, es fehlt dem Ganzen der pädagogische Geist. Wo aber im Unterricht der Geist fehlt, da stellt zur rechten Zeit —

der Drill sich ein. Der Bildungsschule für Lehrer wäre es jedensfalls würdiger, anstatt blindem Autoritätsglauben Vorschub zu leisten, Lehrplan und Methode als eine Frucht aus der Erkenntnis der Nothwendigkeit und pädagogischen Angemessenheit hervorwachsen zu lassen. Zwar soll laut Instruction die Kenntnis des Lehrplanes und der Lehrmittel angebahnt werden. Lehrplan und Lehrmittel unterliegen jedoch nach Zeit, Ort und Schulkategorie gar sehr der Veränderung. Desto wichtiger erscheint es, die Fundamentierung des Unterrichtes solid, für alle Verhältnisse passend, unveränderlich zu gestalten, kurz aus ihr den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht zu bilden.

Diese Fundamentierung fehlt aber gegenwärtig allenthalben; sie fehlt bei alt und jung. Und wo sollte dieselbe auch herkommen, nachdem sie in der Lehrerbildungsanstalt nicht geboten wird?

Als Folgen davon zeigen sich dann in der Praxis des Unterrichtes: Unklarheit, Unselbständigkeit und Unverlässlichkeit. Eine Bestätigung findet diese meine Behauptung auch in der literarischen Production dieses Gegenstandes. Auf keinem anderen Gebiete als jenem finden Sie mehr pädagogische Handwerksmässigkeit, Kleinlichkeitskrämerei und sterile Neuerungssucht! Wer hätte nicht schon solches beobachtet? Wer hat nicht unter innerem Lachen zugesehen, wie unsere grossen Methodiker, ernste würdevolle Männer darüber des Ausführlichen disputieren, ob beim Beginnen einer Zeichnung von der Mitte des Zeichenblattes oder von den Ecken auszugehen sei; ob auf den rechten Winkel das rechtwinkelige Dreieck, oder das Quadrat, oder gar das Rechteck zu folgen habe, ob das vielumworbene Quadrat zuerst auf die Seite oder auf die Spitze zu stellen sei; ob die Linien einer Zeichnung dünn oder minder dünn oder gar dick auszuziehen seien, u. s. f. In diesen und hundert ähnlichen Fällen sprechen sie von Grundsätzen, von neuen, tiefen und welterschütternden Ideen, denen einzig Heil und Weisheit innewohnt, und welche, richtig verstanden (!) und verwertet, sogar — dem Kunstgewerbe aufhelfen sollen. Für naive Gemüther klingt das bestechend schön; mir hat leider Mutter Natur jede Spur von Naivetät versagt: ich finde es einfach kleinlich. Mir kommt es ferner vor, als wollte jeder der Herren das ABC der Anschauung, welches uns, leider schon etwas früher, durch Pestalozzi und Herbart gegeben wurde, nochmals entdecken. Doch will ich mich weiter in dieses Gebiet, welches dem Satiriker manchen dankbaren Stoff liefern könnte, nicht verlieren; ich muss mich Ernsterem zuwenden.

Wie kommt es, werden Sie fragen, dass trotz alledem unser Zeichenunterricht im allgemeinen keinen schlechten Erfolg aufzuweisen hat? Die

Antwort lautet kurz: Weil unserem vaterländischen Lehrerstand eine an Selbstverleugung grenzende Disciplin, eine ausserordentliche Kraft und Strebsamkeit, eine richtige, wenn auch oft nur dunkle pädagogische Empfindung innewohnt.

Und nun gestatten Sie mir, ein paar Beispiele zur Beleuchtung des Capitels „Begründung des Lehrplanes und der Methode" zu liefern.

Bekanntlich werden unsere Lehrpläne für das Zeichnen an Volks- und Bürgerschulen stofflich vollständig vom Ornamente beherrscht. Niemandem fällt es aber ein, diese dominierende Stellung des Ornamentes zu erklären oder zu begründen. Da nun das Ornament für die meisten Menschen eigentlich nur eitel Dunst ist, indem sie die Welt ringsumher mit ganz anderen Dingen als mit Ornamenten ausgefüllt sehen, so begreifen dieselben folgerichtig den Wert des Ornamentzeichnens nicht. Und, sagen wirs offen heraus, vielen Lehrern geht es ebenso.

Die Volksschule beschränkt sich auf das Flachornament und zwar auf das geometrische. Nun kann man oft beobachten, wie mit Vorliebe zu Formen gegriffen wird, welche keine Flachornamente sind, so z. B. gewisse Bandmäander etc. mit ausgesprochener perspectivischer Wirkung. Es sind das flache Nachbildungen plastischer oder plastisch gedachter Ornamente. Hierher gehört ferner die Gepflogenheit, flache Formen mit Contourschatten zu versehen und ihnen hierdurch ganz widerrechtlich einen Schein von Körperlichkeit zu verleihen. Es ist ferner bekannt, dass auf jeder Schulstufe das Zeichnen des Ornamentes durch die geometrische Form vorbereitet erscheint. Wird dem Lehramtszögling diese vorbereitende, untergeordnete und daher bescheidene Stellung der geometrischen Formen dargelegt? Dieser (der Zögling) muss die Erkenntnis gewinnen, dass auf keiner Schulstufe, insbesondere aber der höheren, mit dieser Vorbereitung viel Zeit verloren gehen dürfe, da sonst die Hauptsache verkürzt werden müsste. Wird dem Zögling überhaupt dargelegt, worauf der Wert der geometrischen Formen für den Zeichenunterricht eigentlich basiert? Wenn das wirklich geschähe oder geschehen wäre, dann würde man nicht so oft den wunderlichsten Ansichten darüber begegnen. Vor kurzem erst behauptete mir gegenüber ein Ihnen allen wohlbekannter Wiener Schulmann, er begreife nicht, wie man die regelmässige Figur im Elementarzeichnen vor der unregelmässigen nehmen könne; sie sei ja weit schwerer darzustellen. So gehöre z. B. der Kreis zu den schwierigsten Aufgaben für die Hand, und Kinder träfen z. B. eine Birne oder dergl. weit eher und besser als den Kreis. Gar viele Lehrer denken ebenso und zwar nicht nur über den Kreis, sondern über alle geo-

metrischen Elementarformen. Und doch haben sie Unrecht, denn die Sache steht ganz anders.

Das lernende Kind zeichnet den Kreis gewiss fehlerhaft, wie es auch zweifelsohne die Birnform fehlerhaft darstellen wird. Allein diese letztere enthält die Fehler versteckt; sie verräth dieselben nicht leicht infolge des Umstandes, weil es Birnen gibt, die so oder auch noch anders aussehen können, während der Kreis nur eine Gestalt hat und unter den geschlossenen krummen Linien die Fehler am leichtesten, selbst schon für das Kinderauge, erkennen lässt. Hierin ist der wahre unterrichtliche daher pädagogische Wert der geometrischen Formen für den Zeichenunterricht zu suchen; einen grossen, oder besonderen praktischen Wert hat das Zeichnen solcher Formen nicht, da dieselben in der Praxis stets mit Zirkel und Lineal hergestellt werden.

Somit ist es pädagogisch nicht begründet, derartige Formen bis zur Bewusstlosigkeit oder bis zur Zirkelgenauigkeit drillen zu lassen — ein Vorgang, der bei uns bis zur Bildungsanstalt für Lehrer — wie ich schon eingangs erwähnte — sehr protegiert wird.

Und nun noch eins: der Zögling sowie der praktische Lehrer sollte jederzeit sich dessen bewusst sein, dass die Schülerzeichnung immer nur Mittel zum Zweck, niemals Zweck ist; dass nicht nur auf die Hand, d. h. auf die manuelle Fertigkeit, welche individuell ist und als das Product des ganzen Unterrichtes erscheinen soll, sondern auch auf die Seele des Kindes Bedacht genommen werden muss — in erster Linie auf die Seele des Kindes, welche nach Abwechslung und geistiger Arbeit verlangt.

Ich hätte noch manches vorzubringen; allein es beginnt mich der Gedanke zu drücken, dass ich Ihre Aufmerksamkeit schon ungebürlich lang in Anspruch genommen habe. Und darum eile ich zum Schlusse. Ich würde jedoch meine Arbeit als eine unvollständige ansehen, wenn ich in derselben zu keinem positiven Resultate kommen könnte. Denn es ist nicht meine Art, nur zu kritisieren und niederzureissen, ohne auch wieder aufzubauen. Dies der Grund, warum ich Ihnen zum Schlusse den Entwurf eines Lehrplanes für Lehrerbildungsanstalten vorlege, eines Planes, von dem ich zu Ihrer Beruhigung sagen kann, dass er eben so kurz ist, als meine Ausführungen lang waren.

A. Ziel. Fertigkeit im Zeichnen nach Flachornamenten und Modellen; Gewandtheit im Zeichnen wirklicher Objecte nach der Anschauung und aus dem Gedächtnisse; Sicherheit im Vorzeichnen an der Schultafel.

B. Plan. 1. Jahrgang. 2 Stunden wöchentlich. Ornamentzeichnen

anfangs in Contour nach Vorzeichnungen oder Wandtabellen, später polychrom nach Vorlagen.

2. Jahrgang. 2 Stunden wöchentlich. Körperzeichnen nach Modellen und wirklichen Objecten aller Art.

3. Jahrgang. 2 Stunden wöchentlich. Fortgesetzte Übung wie im 2. Jahrgange. Schattengebung nach Holz- und Gipsmodellen.

Übung im Vorzeichnen an der Schultafel.

4. Jahrgang. 1 Stunde wöchentlich. Specielle Methodik des Zeichenunterrichtes an Volksschulen, wobei auf das Verständnis und auf die pädagogische Begründung der Lehrpläne, des Lehrganges und der Methode das Hauptgewicht zu legen ist.

Fortgesetzte Übung im Vorzeichnen an der Schultafel.

Die noch übrige Zeit ist auf die fortgesetzte Übung im Körper- und Ornamentzeichnen zu verwenden.

Debatte.

Nachdem Herr Steigl noch in Kürze die Hauptpunkte seines Vortrages recapituliert hatte, eröffnet der Vorsitzende die Debatte und ertheilt das Wort dem

Herrn B.-L. Kratochwil: Nehmen wir den Fall an, es würde der uns vorliegende Entwurf eines Lehrplanes für den Zeichenunterricht an Lehrerbildungsanstalten wirklich bei einer eventuellen Organisation dieses Unterrichtszweiges an besagten Anstalten zu Grunde gelegt, so wäre dieser Unterrichtsdisciplin gewiss nicht in dem Masse geholfen, wie es sich der Herr Redner denkt und uns auseinandersetzte. Er hat den praktischen Standpunkt betont und doch wieder nicht, denn ich vermisse in seinem Vortrage sowohl, als auch in dem Lehrplanentwurfe die Worte: Stillehre, Farbenlehre und Technik. — Seit dem Jahre 1883 befinden sich unsere Lehrerbildungsanstalten „im Zeichen des Krebses"; ich habe bis jetzt keine Anzeichen wahrgenommen, dass es anders geworden wäre. So lange nun diese Strömung vorherrscht, kann ich nicht annehmen, dass in den einzelnen Unterrichtsdisciplinen mehr genommen wird, als schwarz auf weiss im Lehrplane enthalten ist, und dass eher die Forderungen des Lehrplanes als maximale denn als minimale aufgefasst werden. Es ist ja auch nicht ausgeschlossen, dass der betreffende Fachlehrer das Ausmass der von ihm vorgetragenen Unterrichtsdisciplin der jeweiligen Auffassung der betreffenden behördlichen, inspicierenden Organe anpasst, und dass dieses Anpassen in der gegenwärtigen Zeitströmung meist mit einer Einschränkung des Lehrstoffes verbunden ist. Ich bin nun der Ansicht, dass unter den derzeitigen Verhältnissen ein Lehrplan so präcise abgefasst sein soll, dass er eine Deutung zu Ungunsten der Unterrichtsdisciplin nicht zulässt. Diese Eigenschaft vermisse ich jedoch bei diesem Lehrplanentwurfe. Wohl heisst es darin, dass er „nicht ausschliesslich nur auf die speciellen Bedürfnisse des zukünftigen Volksschul-Zeichenlehrers", „sondern auch auf die Bedürfnisse des Lehrberufes im allgemeinen", Rücksicht zu nehmen hat. Das Ziel enthält die Worte: „Gewandtheit im Zeichnen", im I. Jahrgange

kommt das Zeichnen nach „polychromen Vorlagen“ vor, im III. Jahrgange „Schattengebung“. Aus diesen Andeutungen liest ein Zeichenlehrer, der seine Aufgabe streng und ideal auffasst, auch heraus, dass er Belehrungen über Stil und Bedeutung des Ornamentes geben muss, dass er die Hauptgrundsätze der Farbenharmonie und der Farbenphysiologie zu besprechen habe, und dass die Candidaten auch mit der Technik der Farbenbehandlung und der Schattierung vertraut gemacht werden müssen; ob dies alles aber geschieht, das ist eine andere Frage. Ich bin der Meinung, dass Stil, Farbenlehre und Technik nur unzureichend oder meist gar nicht behandelt werden, wenn der Lehrplan nur Andeutungen darüber enthält. Sind aber diese Forderungen klar und präcise im Lehrplan enthalten, so muss beim Zeichenunterrichte auf sie auch Bedacht genommen werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Candidat in den meisten Fällen im Zeichnen nichts lernt, sobald es von der Auffassung des jeweiligen Zeichenlehrers abhängt, wie er seine Unterrichtsdisciplin behandle.

Die Forderung des Herrn Vortragenden, „Gewandtheit im Zeichnen wirklicher Objecte“ ist ja nicht neu, sie fand in den Jahren 1878—1880 in dem Zeichenlehrer des Lehrerseminars in Wiener-Neustadt ihren eifrigen Vertreter, aber mit demselben Rechte, wie Herr Steigl diese Forderung aufstellt, kann auch eine gewisse Kenntnis der Stil- und Farbenlehre und die Vermittlung einer gewissen Technik als Forderung im Lehrplane hingestellt werden.

In Zeichenlehrerkreisen hat man sich der Ansicht nicht verschlossen, dass der Zeichenunterricht an den Lehrerbildungsanstalten unzureichend ist, daher finden wir auch in den Vorlagenwerken — ich brauche sie alle einzeln nicht zu nennen — die für den Schulgebrauch bestimmt sind, in einem Anhange oder in der Einleitung genauer und genauestens ausgeführt, welcher Stilepoche dieses oder jenes Ornament angehört, wo es Verwendung findet, wie es entworfen und vollendet werde, welche Farbe zuerst aufgetragen werde, welche zuletzt, welche Farbe zu diesem, welche zu jenem Farbentone benutzt werde, wie dieser oder jener Farbenton aus so und so viel speciell benannten Farben gemischt werde, und des weiteren mehr. Es ist ein sehr bedauerliches Zeichen, wenn solche Erläuterungen dem Zeichenlehrer an Bürgerschulen gegeben werden müssen, und ich muss gestehen, dass mir die Schamröthe ins Gesicht steigt und dass mich das Gefühl der Entrüstung erfasst, wenn dergleichen Krücken und Belehrungen dem Zeichenlehrer geboten werden. Wenn ich aber auch bedenke, wie lang und mühevoll der Weg ist — meine engeren Fachcollegen werden alle ein Lied davon zu singen wissen — wenn es gilt, dass der angehende Zeichenlehrer sich selbst weiter bilde, mühsam die Lücken füllt, die die Lehrerbildungsanstalt in seinem Können und Wissen im Zeichnen gelassen, wenn es gilt, dass er auf jene Höhe gelangen soll, die er erreichen muss, um erfolgreich als Zeichenlehrer wirken zu können, so mag ja eine solche Krücke ihm oft willkommen sein. Betrachtet man die Arbeiten der Prüfungscandidaten für die dritte Fachgruppe näher, so wird man nicht selten finden, dass es einzelnen Candidaten oft an manueller Fertigkeit im Gebrauche der Farben, des Pinsels und des Wischers gebricht. — Der eine schattiert die nach dem Modelle gezeichnete Arbeit mit Schraffen, der andere gibt die Beleuchtungserscheinung mit dem Wischer wieder; seltener wird der Pinsel benutzt. In den weitaus meisten Fällen aber wird die Arbeit unrecht angegriffen — das Endresultat ist dann eine Zeichnung, der alle Einheit der Beleuchtung abgeht. Woher soll es aber auch der Candidat nehmen, wenn er es an der Lehrerbildungsanstalt nicht gelernt hat! Wie schwer wird sich auch ein solcher Zeichenlehrer in der Schule einarbeiten, und welche Mühe wird es ihm kosten, die Schüler weiter zu bringen!

Es ist ja richtig, dass die Lehrerbildungsanstalt dies nicht alles bieten könne, aber sie kann vieles bieten und wird es, wenn der Lehrplan ausdrücklich dies als Forderung hinstellt. Da dies aber in dem vorliegenden Lehrplanentwurfe nicht der Fall ist, habe ich es als einen Mangel aufgefasst und deshalb das Wort dazu ergriffen.

Herr Zwilling: Was uns in dem Vortrage des Herrn Steigl so angenehm berührt hat, werden wir alle gefühlt haben, trotzdem wir aus der Lehrerbildungsanstalt so wenig fürs praktische Leben mitgebracht haben, und wir alle wissen, dass der Candidat an der Anstalt oft das, was er mitgebracht, auch schon früher besessen. Ich vermisse aber eines: der Vortragende hat von der Theorie der Perspective nicht gesprochen; er hat erwähnt, dass zuerst das praktische Körperzeichnen geübt werde, und dass sich die Theorie daran anzuschliessen habe. Im Lehrplane finde ich aber von der Theorie nichts. Es wäre daher wünschenswert, wenn im dritten Jahrgange die Einführung in die Theorie der Perspective eingefügt werde.

Herr Steigl: Es ist eine directe Anfrage an mich gestellt worden, die ich gleich beantworten will. Ich habe gemeint, dass jener Lehrplan der beste ist, in dem nur das unbedingt Nothwendige aufgenommen ist. Auch gebe ich zu erwägen, dass auch im alten Lehrplane von der Theorie der Perspective nicht die Rede ist, und dass doch in der Instruction darauf hingewiesen wird. Die Theorie der Perspective muss nicht geradezu unbedingt und gewissermassen als ein Anhängsel des Körperzeichnens genommen werden, sondern kann sich demselben nach einem gewissen Zeitraume anschliessen oder damit verbunden durchgenommen werden; es ist daher nicht nothwendig, die Theorie der Perspective speciell im Lehrplane anzuführen, da dies ja selbstverständlich ist. Herr Kratochwil meint, dass der Lehrplan, wie er hier aufgestellt ist, zu wenig enthält und dass sich in denselben geradeso wie in dem früheren viel hineinlegen lässt. Allerdings lässt sich in denselben viel hineinlegen, der Herr Redner hat dies ja selbst durch praktische Beispiele schön ausgeführt. Es wird daher Sache des Zeichenlehrers sein, diese Punkte entsprechend auszuführen, um dem Lehrplane Leben und Seele zu verleihen. Dass auch Farbenlehre, Farbenmischung und Technik genommen werde, ist gewiss wünschenswert, und ich stellte mich sehr gern auf den Standpunkt des Herrn Kratochwil, wenn die armen Zöglinge nur nicht mit allen möglichen Wissenschaften geplagt würden. Ich kann mich aber doch nicht dafür erklären, weil die Zeit und die Kraft des Zöglings es nicht gestattet und erlaubt. Eines ist aber noch zu bedenken, was gegen die Aufnahme der Wünsche des Herrn Kratochwil spricht und zwar Folgendes: Aufgabe der Lehrerbildungsanstalten ist es in erster Linie, die Zöglinge für den Volksschullehrerberuf heranzubilden. Die Anstalten haben nicht die Aufgabe, Bürgerschullehrer heranzubilden; vorbereiten dafür können sie wohl ganz entschieden, alles andere wäre Sache der Vorbereitungscurse für Bürgerschullehrer. Ich habe meine Ausführungen deshalb so gehalten und nur das Ziel im Auge gehabt, dass der Zeichenunterricht lediglich für den künftigen Bürgerschul-Zeichenlehrer anregend wirken solle, während im Sinne meines Vortrages das Hauptaugenmerk auf die Ausbildung des künftigen Volksschullehrers zu lenken ist.

REFERATE.

I.

Über die Monatsschrift für Erziehung und Unterricht „Pädagogium".

Von Dr. Friedrich Dittes.

Referat, erstattet am 7. April 1892 von Ferdinand Frank.

Wie wenn der Wanderer nach langem, mühseligem Gange in gedrückter Thäler Enge auf einmal auf lichter Höhe steht und mit klarem Blick eine ganze Welt überschaut, so ist uns zumuthe, wenn wir, der Fesseln vielfältiger Mühen entledigt, den Blick wegwendend von dem Getriebe des niedrig wogenden Alltagslebens, in einer schönen Feierstunde diese uns lieb gewordenen grauen Hefte zur Hand nehmen.

Wer Jahre lang aus ihnen Trost, Muth und Belehrung geschöpft, wie wir, den drängt es, diesen persönlichen Dank zu einem öffentlichen zu gestalten, und so sei denn die Besprechung über das Pädagogium eingeleitet.

Wir hatten im Vorjahre an dieser Stelle aus beredtem Munde Gelegenheit, das Jubiläum eines heimischen Fachblattes feiern zu hören. Das „Pädagogium" feiert heute kein Jubiläum nach Jahren, aber ein Jubiläum der That, und es wäre eine gewisse Feststimmung begreiflich, die uns überkommt, wenn wir in schwachen Worten diesen Schatz der heimischen Literatur zu würdigen unternehmen.

„Die freien pädagogischen Blätter" und das „Pädagogium", Jessen und Dittes, diese Gegenüberstellung oder besser Zusammenstellung muss jedem naheliegen, der den Entwickelungsgang unseres heimischen Schulwesens, ja der Pädagogik überhaupt, in den letzten Jahren verfolgte.

Sind die „Freien pädagogischen Blätter" wie eine berathende Mutter, die in rührenden, schlichten, praktischen Worten um den Hausstand sorgt und mit Rath und That sozusagen täglich beispringt, wo etwas nicht klappt, so ist das „Pädagogium" die erhabene Führerin, unsere Minerva. Ihr Fuss steht auf dem festen Boden der Erfahrung und Wirklichkeit, in den weiten Falten ihres Gewandes schliesst sie liebevoll alles ein, was unserem Werke helfend und dienend zur Seite steht, als da sind Naturerkenntnis, sociale Strömungen, Kunst und Wissenschaft, Religion nnd Ethik; ihr Haupt aber ragt empor zu den lichten Sternen und lenkt unseren Blick aufwärts zu einem Leben in Ideen.

Und wie ein edles Gewächs aus dem autochthonen Boden das Edle anzieht und assimiliert und dann verarbeitet und zu goldenen Früchten zeitigt, so weiss auch unser „Pädagogium“ den edlen Gehalt und die Mittel zu wahrer Menschenbildung aus dem Boden der gegebenen Verhältnisse abzuscheiden, fleissig mit scharfer Schere dem aufrankenden Unkraut zuleibe gehend, das die Pflanze bedroht; es weiss alles zu verwerten, was nur irgendwie beitragen könnte, unser Werk aus der dumpfen, gedrückten Sphäre des Handwerksmässigen, Schablonenhaften, aus dem Parteigezänke und Streite von Schulen und Richtungen, aus den unsere Thätigkeit lähmenden und unterbindenden Factoren, emporzureissen zu einem lebendigen Flügelschlage des Geistes, zu sinnendem Verweilen zu zwingen über die grossen Räthsel des Daseins, zu kämpfen gegen Aberglauben, Verdummung, Niedertracht und tückische Verleumdung, hochzuhalten das Panier der persönlichen Freiheit, aber auch einzuschärfen das Bewusstsein der vollen persönlichen Verantwortlichkeit, der Wahrung der Würde, die in uns allen liegen soll.

Wenn man die „rheinischen Blätter“ in ihren Anfängen durchsieht und beobachtet, wie einst Vater Diesterweg zu seinem Volke, zu den deutschen Lehrern sprach, so findet man sofort einen gewaltigen Unterschied heraus. Während sich hier wie dort protestantisch confessionelle Anklänge wiederholen, so guckt doch bei Diesterweg allzuoft der Seminardirector hervor. Damals galt es eben erst aus dem Baue Pestalozzis die Pfade zu finden, dieselben gangbar zu machen; die Pädagogik war mit einem Worte eine Sammlung empirischer Regeln und Ansichten, aber noch keine Wissenschaft. Das ist nun heute anders. Allerorten bricht sich die Ansicht Bahn, die Pädagogik sei eine Wissenschaft, u. z. mit weit mehr Berechtigung als manche Zweige, die das Prädicat „Wissenschaft“ in Anspruch nehmen; und für die Hebung dieser unserer Wissenschaft hat das „Pädagogium“ redlich beigetragen.

Es hat keine Gelegenheit vorübergehen lassen, die freie Pädagogik auf selbständigen Boden zu stellen, Bausteine und Vorarbeiten in ihren historischen Werden zu registrieren, die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik eingehend zu ergänzen, den methodischen Ausbau der einzelnen Fächer von grossen Gesichtspunkten aus zu beleuchten und allen jenen Strömungen und Auswüchsen entgegenzutreten, welche geeignet wären, eine freie Entwickelung derselben zu hemmen.

Damit aber hält der unermüdliche Herausgeber die Aufgabe des „Pädagogium“ noch lange nicht für erschöpft.

Das „Pädagogium“ schenkt in besonderem Masse seine Aufmerksamkeit den Personen- und Standesfragen, insbesondere des Volksschullehrerstandes und lässt kein Mittel unversucht, dieser wichtigen Aufgabe gerecht zu werden.

Wir kennen keine pädagogische Zeitschrift von solcher Weite des Gesichtskreises, wie das „Pädagogium“. Fremd ist ihm jener beschränkte Geist des Selbstgenügens und Abschliessens, der Geist kleinlicher Händelsucht, es ist ein Weltblatt in der schönsten Bedeutung des Wortes, seine Referenten sind überall da zu finden, wo sich eine pädagogische Ader rührt, in Chile ebenso wie in Tokio, am Cap der guten Hoffnung ebenso wie im fernen Finnland.

Im Jahre 1879 erschien das I. Heft der vorliegenden Zeitschrift, und schon in den ersten Sätzen der Vorrede erblicken wir den grossartig angelegten Grundriss zu einem erhabenen Baue. Dittes zeigt sich sofort als Blicker in die Zukunft, er stellt die reale Weltlage gegenüber dem idealen Bilde der Menschheit, die vielfach trostlose und gährende Gegenwart einer besseren Zukunft, er kennzeichnet die Sehnsucht nach Erlösung von dem Drucke, der auf der ganzen Menschheit liegt. „Alle Menschen sollen glücklich

werden, und dieses hohe Ziel kann nur durch die Erziehung erreicht werden," das ist das Leitmotiv, welches er anstimmt.

Es ist selbstverständlich unmöglich, den Inhalt der Bände von 1879—1890 einer eingehenden sachlichen Würdigung zu unterziehen, dazu würde eine Dekade von Referaten nicht hinreichen, es kann sich heute nur darum handeln, einen flüchtigen Blick zu werfen auf die Fülle von Geistesarbeit, die in diesen Bänden aufgespeichert erscheint.

Es soll der Versuch gemacht werden, den Inhalt, nach Materien geordnet, übersichtlich zu beleuchten, wobei uns auch der praktische Zweck leitet, den geehrten Lesern des Jahrbuches eine Stoffübersicht behufs späteren Nachschlagens zu bieten.

Wir theilen sämmtliche Beiträge in grundlegende, methodische und historische ein und beginnen mit der I. Kategorie: Allgemeine Pädagogik und Hilfswissenschaften.

In den philosophischen Beiträgen spielt der Kampf der verschiedenen Weltanschauungen eine grosse Rolle. Dressler schreibt (1879) über „Monismus oder Dualismus" und weist dem Weltäther eine bedeutende, freilich hypothetische Rolle zu, während Eichler in dem Aufsatze: „Zur monistischen Weltanschauung" (1884) die Ansichten du Prels beleuchtet, welcher der Materie Empfindungsfähigkeit zuschreiben und diese als Ursache aller höher organisierten Bewegungen auffassen will. Vernunft und Moral sollen ebenfalls dem metaphysischen Kern der Natur entspringen.

Derselbe Verfasser würdigt im „Modernen Kriticismus" (1885) die Annäherung der Naturwissenschaft an die Philosophie. Eine herrliche Lobrede auf den Idealismus, unter dem Nachweis, dass der Materialismus eine alte Verirrung sei, bringt Smitt (1889), während Dittes in seiner „Verjüngung des absoluten Idealismus" gelegentlich einer gründlichen Besprechung eines Werkes von Lasswitz nachweist, dass sich Kants Lehre vom Idealismus des Raumes und der Zeit längst überlebt hat und nicht besser ist als der Materialismus. Er empfiehlt einen gesunden Realismus als die beste Weltanschauung (1884). In einem trefflichen Artikel „Über Ideen" (1890) weist Görth nach, dass dieselben die kategorischen Imperative der drei grossen, im Menschenleben waltenden Mächte, der Religion, Sittlichkeit und Schönheit seien, und dass die treibende Macht zu deren Erzeugung die Liebe darstelle. — Geschichtsphilosophische Arbeiten bringen: Vernaleken, „Über die Dreiheit in der Sprache, Poesie und im Glauben der Völker" (1879) und „Über den Buddhismus" (1881), Dittes würdigt (1886) die Philosophie Herbarts, Frohschammer (1887) die Philosophie des Thomas v. Aquino, Lotze und Ranke werden nach den Zielen der philosophischen Geschichtsforschung beleuchtet (1887), und über Beneke berichten: Dressler, „Kurze Charakteristik der sämmtlichen Werke Benekes" (1890) und Neugeboren in seiner „Anregung zum Studium dieser Werke" (1890). — Specielle Themen behandeln: Frohschammer, „Der Fortschritt" (1888), den er auf die Phantasie gründet, und „Die Naturwunder" (1889), welche den Drang des Menschen nach dem Geheimnisvollen befriedigen sollen, ferner Wendt in dem Artikel „Aus der Welt der Atome" (1887). — Endlich wird in einem Artikel „Über den Idealismus der Arbeit" (1882) der Pädagogik die Aufgabe zugewiesen, die ideale Auffassung der Arbeit zu betonen, und Martin legt (1888) die Bedeutung der Arbeit für die sittliche Entwickelung des Menschen dar. Ein Stimmungsartikel „Sport", von Schlinkert, behandelt das Tändeln mit der Arbeit.

In den ersten Jahrgängen wird auch die Lehre Darwins einer eingehenden Besprechung unterzogen, u. a. von Grube, „Der Darwinismus und seine Consequenzen". (Der Darwinismus ist nicht einmal im Stande, die Formenbildung in der Natur, die

Gründe der Anpassung und Vererbung, geschweige denn das Geistige in der Menschennatur zu erklären. Mahnung zur Vorsicht.) Ähnliche Ansichten entwickelt Grube (1880) in seinem Artikel „Darwinismus, Religion und Sittlichkeit" bei Beurtheilung zweier Werke von Weygoldt und Pfleiderer, während Dr. Pick (1881) in „Die Darwinische Weltanschauung und die Schule" den Darwinismus nicht als Monismus auffasst, sondern nur als Mittel, die materiale Welt unter einem Gesichtspunkte zu beleuchten. — Die Descendenzlehre sei zu schwierig für die Schüler unserer Volks- und Mittelschulen.

Ethische Fragen kehren in jedem Jahrgang wieder. Horwicz beweist (1879), dass die Moral dann langweilig sei, wenn sie selbst falsch sei oder falsch behandelt werde. Dressler zeigt die traurigen Consequenzen, wenn das Gesetz vom Kampfe ums Dasein rückhaltlos auf das sociale Leben übertragen würde (1879), während Sachse (1879) in seiner „Erziehung zur Sittlichkeit" eine Durchdringung des gesammten Lebens mit geistigem Gehalte fordert und in seinem Thema „Idealität und Bildung" (1881) die gegenwärtige realistische Auffassung für die sittliche Abstumpfung verantwortlich macht. — „Zur Ethik" spricht (1879) Dittes und meint, die Moral müsse wieder auf die Tagesordnung kommen, mit unserem technisch induct. Zeitalter sei die Entwickelung der Menschheit nicht abgeschlossen, ihr müsse ein ethisch-pädagogisches folgen, während Schmidt in demselben Thema (1884) die Weisheit, Gerechtigkeit und sittliche Freiheit als Grundsteine der moralischen Bildung würdigt. — Klinghardt beklagt (1888) das Vorhandensein einer altclassischen und modernen Moral in den höheren Unterrichtsanstalten, während Seiffert diese Auffassung für übertrieben hält (1888). — Keferstein fordert (1888), dass die Schule eine moralische Anstalt, ein sittlicher Organismus sei, was Kleinschmidt (1889) schon in der modernen Schule theilweise verwirklicht findet, der er eine glänzende Vertheidigung widmet.

Viel geschrieben wurde über die Einführung des Moralunterrichtes als selbständiger Gegenstand. — Das Thema wird (1887) von Wyss eingeleitet, worauf Neurath in seiner „volkswirtschaftlichen Sittenlehre" eine empfindliche Lücke diesbezüglich constatiert. (Unsere gesellschaftlichen Verhältnisse sind ein complicierter Organismus, Belehrung und Abrichtung für beschränkte Lebensverhältnisse, praktische Lebensregeln reichen nicht mehr aus.) Wyss zeigt (1890) die praktische Behandlung dieses Gegenstandes, während Landmann (1890) eine Anlehnung desselben an die interconfessionellen Lehren der drei monotheistischen Religionen fordert, worauf Wyss die Selbständigkeit des Gegenstandes vertheidigt (1890), wobei ihm Schiltz secundiert, der eine Moral für sämmtliche Schüler fordert. Ein Anonymus verwirft entschieden jeglichen Moralunterricht (1890). Ein Programm dieses Zweiges, sowie einen guten Nachweis der einschlägigen Hilfsliteratur und Lernmittel finden wir im Jahrgang 1886.

Das „Pädagogium" ist auch eine reiche Fundgrube für das Studium der Psychologie.

Horwicz bespricht (1879) den Wert der neueren Psychologie in ihrer Anwendung auf den theoretischen Unterricht, auf die ästhetische Bildung und auf den Ausbau einer Pädagogik des Willens, während Frohschammer die treibende Kraft „des psych. Organismus" (1886), die organisierende, verbindende Macht in der Phantasie erblickt. — Eine genaue Analyse der Elementarvorgänge liefert Rothmann (1888) in seinen Grundlinien der Psychologie nach Beneke. Dittes „Bemerkungen zur pädagogischen Psychologie" (1883). Eine eingehende Besprechung des Werkes „Psychologie als Grundwissenschaft" von Jahn. — Douai behauptet (1881), alle Menschen seien gleich bildungsfähig, wenn nur ihre individuellen Anlagen in gleicher Weise geweckt werden. Dem widersprechen Schiltz, der das Kriterium für die Bildungsfähigkeit im logischen

Denken findet, und Walter, welcher den Unterschied zwischen Talent und Genie ins Treffen führt.

Das Verhältnis zwischen Leib und Seele behandelt Dressler (1879), welcher den dualistischen Standpunkt vertheidigt, während F. H. (1887) in seinem Thema „Zusammenhang von Leib und Seele" vor den Hypothesen der experiment. Psychologie warnt.

Über kindl. Psyche sprechen Eckhart (1879): „Der Nachahmungstrieb", Vernaleken (1883): „Die ersten Eindrücke", denen er grosse Bedeutung für die Individuen zuschreibt, Kuhn: „Entstehung und Entwickelung der Vorstellungen" (1888), Slesak: „Die Bildung der ersten Vorstellungsreihen" (1890), Hirt: „Die früheste Entwickelung der Sprache des Kindes in Parallele mit der Sprachentwickelung der Urvölker (das Resultat feiner Beobachtungen und sorgfältiger Studien) (1888). Jahn: „Über die Anfänge der sittlichen Entwickelung des Kindes" (1890), welche nach seiner Meinung im gesellschaftlichen Dasein des Menschen wurzeln und durch Vergeistigung der Aussenwelt, durch Nachahmung und Affecte beeinflusst werden.

Schulze betrachtet „Die geistige Entwickelung des Menschen in den 5 Lebensaltern" (1880) und bietet sehr lesenswerte Analysen.

Die specielle Psychologie vertreten:

Lenz: „Einfluss der unbewussten psychologischen Thätigkeit auf die Zustände des Bewusstseins" (theoretisch gehalten) (1881). Werder: „Die Individualität und ihr Einfluss auf Erziehung und Unterricht" (1883). (Masshalten im Individualisieren. Forderung eines Durchschnittsmasses bezüglich der Leistungen.) Keferstein: „Die Affecte als pädagogisches Problem" (1886). (Verhütung derselben, nicht Unterdrückung, Wert der Affecte.) Frohschammer: „Über die Bedeutung der Phantasie in der Erziehung". Die erste Abhandlung, welche den tiefgehenden Einfluss der Phantasie klarlegt. Slesak: „Reactionen im intellectuellen Leben des Kindes" (1889). Ein wertvoller Beitrag zur psychologischen Pathologie. Scherfig: „Zur Psychologie der Geschlechtsdifferenz" (1882); eine gründliche Arbeit. Völkerpsychologischen Inhaltes ist eine wertvolle Abhandlung von Eckhardt: „Über die Einheit des Menschengeschlechtes" (1879), in welcher das Tanzen, Maskieren und Tatuieren, die Anfertigung von rohen Malereien, Stein- und Erdwällen u. s. w. als Thätigkeiten, die allen bisher bekannten Völkern zukommen, dargestellt werden. Kubiena: „Das geistige Element des Satztones" (1882), zeigt den innigen Zusammenhang zwischen dem Satztone und der Klarheit der Vorstellungen, welche durch die Sprache zum Ausdrucke gelangen. Mohr tritt in seiner Abhandlung „Über die Wichtigkeit der Ideenassociation" (1883) für das denkende Aneignen des Stoffes ein, während Jahn: „Zwei Arten des Gedankenverlaufes" (1883), den psychischen (ursprünglichen, unwillkürlichen, natürlichen) und normierten (abgeleiteten, willkürlichen, durch Denken geregelten) Ablauf unterscheidet. „Die Sinnesthätigkeit der Blinden" bespricht Martens (1881). Keferstein stellt Thesen bezüglich des „psychologischen Unterrichts am Lehrerseminar" auf (1884). Endlich wird (1889) der Hypnotismus, ferner das Ahnen und Gedankenlesen besprochen.

Die Logik betreffen zwei Abhandlungen: „Etwas Logik in der Schule", von Dr. Pick (1879). Er führt an drastischen Beispielen durch, dass die logische Sichtung der Lehrstoffe noch viel zu wünschen übrig lasse und sagt: „Wir lassen uns die Pflicht richtigen und consequenten Denkens in der Schule nicht genug angelegen sein; auf sinnliche Anschauung legen wir den nöthigen Nachdruck; auf geistige Durchschauung zu wenig." (1886) Neudecker beleuchtet das „Verhältnis zwischen Logik und

Grammatik.“ Der grammat. Stoff entspricht in vieler Beziehung nicht den Gesetzen des Denkens. Keine todten Phrasen, sondern lebendigen Denkinhalt.

Allgemein pädagogische Fragen behandeln:

Friesicke: „Streiflichter“ (1883) schildert das Überwuchern der pädagog. Kleinarbeit und Dittes „Über den gegenwärtigen Stand der Pädagogik“ (1883), wo der Kampf zwischen Überzeugung und Autoritätszwang beleuchtet wird, während der Herausgeber in dem Aufsatze „Zur Tagesordnung“ die Zeitlage und die Aufgaben der pädagogischen Presse präcisiert.

In einen langwierigen Streit wurde Dittes mit den Anhängern der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik verwickelt, welcher mit der Besprechung des Buches „Die wissenschaftliche Pädagogik“ von Fröhlich (1884) begann und insbesondere von Wesendonck mit scharfen Waffen geführt wurde. Derselbe wendet sich (1885) gegen 10 sonderbare Ideen Zillers (vollständige Bibel für die Schüler, Herabdrückung der Volksschule zur Armenschule, Differenzierung der Volksschule für verschiedene Stände, Ausschliessung des Französischen, Gewinnung der Syntax aus der Lectüre, Vermehrung der Lehrfächer, Ungebürliche Berücksichtigung der fremden Sprachen, Anwendung der wissenschaftlichen Methode beim Elementarunterricht, Concentration, Gesinnungsunterricht). Der Streit dehnte sich dann auf die Bekämpfung der Zillerianer Rein und Vogt aus (Wesendonck), und Dittes vertheidigte in seinen „Zilleriana“ (1886) die Ansichten Wesendoncks und Sallwürcks, welche beide gegen die Auswüchse der Schule Herbart-Ziller geschrieben haben.

Im Jahre 1885 gab Dr. Dittes in einer Reihe von Artikeln eine „Übersicht über die Pädagogik Herbarts“, bestehend aus 4 Theilen, in welcher besonders die Herbartsche Psychologie (der Seelenbegriff, die Theorie des Vorstellungsverlaufes), dann die Ethik Herbarts kritisch beleuchtet werden. (Dittes sucht nachzuweisen, dass die fünf sittlichen Ideen Herbarts weder logisch haltbar sind, noch den Forderungen des moralischen Bewusstseins entsprechen. Ebenso unterwarf Dittes das pädagogische System Herbarts einer eingehenden Kritik und kommt zu dem Schlusse, dass dasselbe viele wertvolle Einzelheiten enthalte, als Ganzes aber misslungen sei.) Wir enthalten uns jedes Urtheils über diese Übersicht und constatieren nur mit Vergnügen, dass auch ein Anhänger Herbarts aus dieser gründlichen, geistreichen Untersuchung den grössten Nutzen ziehen kann.

In einem ausgezeichneten Artikel (1885) weist Dittes nach, dass die Pädagogik alle Merkmale einer wahren Wissenschaft hat und fordert als Grundlage für dieselbe freie Forschung und Prüfung; denselben Standpunkt vertritt er in dem Artikel „Entweder — oder“ (1890), während Keferstein (1889) der Pädagogik ihren Platz innerhalb der anderen Wissenschaften fixiert. — Endlich seien noch die „pädagogischen Kernsprüche“, gesammelt mit wahrem Bienenfleisse von Schlegel (1888) und das allgem. Thema „Wissenschaft und Bildung“ von Sachse (1885) hier erwähnt.

Themen zur Schul- und Hauserziehung bringt das „Pädagogium“ alljährlich, wir heben aus dem reichen Material nur die wichtigsten Erscheinungen heraus.

Kleinschmidt bespricht (1881) „Erziehung und Unterricht in ihrer Wechselwirkung“; Nothwendigkeit der organischen Verbindung beider, Mittel hierzu. Eine Ergänzung hierzu bietet Morf (1887) in dem Aufsatze: „Wie müssen Schule und Unterricht beschaffen sein, wenn sie erziehend wirken sollen?“ (Treffliche Schilderung der Macht der Persönlichkeit, Verhaltungsmassregeln für den Lehrer.) Dressler dagegen beleuchtet (1890) die einzelnen Unterrichtsfächer hinsichtlich ihrer erziehlichen Verwendbarkeit (eine treffliche kritische Abhandlung).

Der leider zu früh dahingeschiedene österreich. Pädagog Ascher (Major a. D.) bespricht (1880) die Erziehung zur Liebe (Entwickelung der Kindesliebe zur Freundschafts-, Vaterlands- und Gottesliebe — siehe Görth: „Über Ideen“ —) und findet (1883) den Kernpunkt der Erziehung in der Erziehung „zur moralischen Kraft“. Ascher behandelt auch (1880) in vortrefflicher Weise „Die Erziehung zum Gehorsam“. (Scheidung in mechanischen Gehorsam, Gehorsam der Einsicht und freiwilligen Gehorsam.)

Anlässlich des Ringtheaterbrandes kommt Dittes auf die „Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue“ zu sprechen (1883). „Für die Pflege des Wahrheitssinnes“ tritt (1883) Dronke mit kräftigen Worten ein, indes Görth (1886) zeigt, wie die Macht der Gewohnheit in der Erziehung verwertet werden könne. Rehmke beklagt (1880), dass die intellectuelle und religiöse Erziehung nicht in einer Hand vereinigt seien, wodurch die Erreichung eines einheitlichen Erziehungszweckes empfindlich geschädigt werde, während Gerlicher in einem Artikel (1880) „Die Schule und die moralische Erziehung“ den Staat aufruft, für eine nachdrücklichere ethische Erziehung des zukünftigen Staatsbürgers zu sorgen. (1880) „Autorität“, Sachse, goldener Mittelweg.

Für eine engere Verbindung zwischen Elternhaus und Schule treten ein: Schatzmeyer, „Das Gymnasium und die Schule“ (1880); er bespricht u. a. die Kosthäuser und den Nachunterricht. Pilz fordert in „Elternhaus und pädagog. Presse“ (1883), dass die Pädagogik in die breiten Volksschichten getragen werden müsse, Keferstein betrachtet (1883) „Schule und Leben in ihren gegenseitigen Anforderungen“ und verlangt bessere Pflege der höheren Gefühle, des Charakters und des Körpers, sowie Anbahnung des Verständnisses für das sociale Leben. „Den ersten Gang zur Schule“ schildert anziehend Freiberger (1881), und über die Ungebundenheit der preussischen Gymnasialschüler klagt Boldt in seinen „Schülerverbindungen“ (1880). Zu erwähnen sind hier noch die Beiträge: „Moderne Erziehung der Lehrer“ (1885) und „Schule und Leben“ von Preiss (1887).

In den ersten Jahrgängen des „Pädagogium“ finden sich auch mehrere Artikel über die Frauenfrage und Erziehung des weiblichen Geschlechtes. So findet der sinnige Ascher „Die Seele der Mädchenerziehung“ (1879) in der Heranbildung zur Sittigkeit, Anmuth, Anspruchslosigkeit und edlen Weiblichkeit, während Emilie Schiessling ebenso wie bei den Knaben der Erziehung zur Vernunft ihr volles Recht gewahrt wissen will. „Studien zur Frauenfrage“ veröffentlicht (1880) Horwicz, welche 1886 dahin vervollständigt werden, dass die naturgemässe Aufgabe des Weibes nicht in einem extensiven, öffentlichen, allgemeinen, sondern in einem intensiven, häuslichen Wirken liegen müsse. Gewisse Concessionen macht bezüglich des Frauenberufes Ascher (1882), beharrt aber auf obiger Grundforderung. — Lange beleuchtet (1880) die Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium in England. — Einen trefflichen Beitrag liefert Görth (1886) in seiner „Erziehung der aus den höheren Schulen entlassenen weiblichen Jugend“ und fordert streng das Anhalten der Mädchen zu ernster häuslicher Thätigkeit.

Die genaue Kenntnis des österreichischen Landvolkes und die Mehrung des Einflusses von Lehrer und Schule auf dasselbe liegt dem „Pädagogium“ besonders am Herzen, Beweis dafür die lebenswahren, anregenden Artikel unserer besten einheimischen Volksschriftsteller und Volkskenner wie Schlinkert und Nagl.

Der Sprache des Volkes widmen treffliche Artikel: Über Bauerngeschichten (Schlinkert, 1881), Der volksthümliche Stil in Belehrungs- und Unterhaltungsschriften (Derselbe, 1881), Hochdeutsch und Dialect (Nagl, 1881), Volksthümlicher Stil (Schlinkert, 1882), Unsere Bauernwelt und Studien über Sprache und Wesen des Volkes (Nagl, 1882). — Nagl bespricht ferner die Bauernreligion, den bäuerlichen Idealismus und Autoritätencultus (1890). — Für intensivere Volksbildung insbesondere auf dem Lande tritt Nagl in seinen Vorschlägen zur Volksbildung (1883), ferner in den Aufsätzen: „Lehrer, Bauernabende und Volksstudien" (1883) ein, während Schlinkert die Einrichtung dieser Bauernabende bespricht (1885). Hierher gehören noch „Deutsche Culturarbeit in Österreich" von Schlinkert, die pädagogische Bedeutung der Wirtsstube von Nagl und die Cultur des Bauernstandes und die Stellung des Volksschullehrers von Niemetz.

Bezüglich der Schulorganisation hat das Pädagogium allen diesbezüglichen Anregungen einen breiten Raum gewährt und ist insbesondere für eine gründliche pädagogische Bildung der Mittelschullehrer, für die Errichtung von Seminarien an den Hochschulen eingetreten (so Wychgram, 1882 etc.). — Die Frage, ob Realschulabiturienten zum medicinischen Studium zugelassen werden sollen, bejaht Hueter (1880). Eine langwierige Discussion rief die Frage der Einheitsschule hervor, zuerst in der XXXIV. Versammlung deutscher Philologen (1880) auftauchend, worauf Vernaleken (1882) die Organisation einer solchen darlegt. Ein entschiedener Gegner derselben ist Elterich (1889), während Görth in seiner „Mädchenschule der Zukunft" auch die Einheitsschule für die weibliche Jugend fordert und (1887) den Plan zu einer Einheitsschule der Zukunft auf nationaler Grundlage ohne Privilegien für einzelne Stände propagiert.

Dr. Pick verlangt in seiner Arbeit „Schulorganisation und Schulgliederung" den Aufbau des Schulwesens in folgender Weise: die Volksschule mit 5, einheitliche Mittelschule mit 6, Fachschule mit 2—3 Jahresstufen und die Hochschule, während Haufe angesichts der Zersplitterung der Mittelschule in Deutschland die Zweitheilung, Gymnasium und Technicum (mit verschiedenen Fachabtheilungen) verlangt. Böhme charakterisiert in seinem Aufsatz „Gymnasium oder Realschule" beide Anstalten in Form eines Briefes an einen Vater (1880). — Erlassen Sie mir, die zahlreichen Discussionen bezüglich des Unterrichtes in den classischen Sprachen zu beleuchten; aufgefallen ist uns, dass Lühmann schon vor der Berliner Schulconferenz für eine stärkere Betonung der deutschen Sprache und Literatur, sowie der vaterländischen Geschichte eintrat.

Die Vorbildung für das Gymnasium bespricht Schatzmayer (1879) und warnt vor Verfrühung. — Kleinschmidt beleuchtet die Organisation der Fortbildungsschulen (1879), während Grüllich die Stoffauswahl und Methode an den sächsischen Fortbildungsschulen erörtert (1880). — Weber zeigt an einem Beispiele, wie ein gutes Lesebuch für Fortbildungsschulen beschaffen sein müsse. — Kinderbewahranstalten und Knabenhorte von Sachse (1886). — Die einclassige Volksschule von Hufschmidt (1886). — Tüchtige Lehrer, bessere Besoldung, Vorrückung auf bessere Stellen, Zulagen. — Die einclassige Mittelschule (parallel mit der Oberstufe der Volksschule) in Preussen (1886) von Tiemann.

Die Fragen der Simultanschule und der confessionellen Schule wurden eingehend behandelt, so von Vernaleken (1879, 1880) und Keferstein (1880); mit der Nationalitätenfrage beschäftigten sich: Dittes, „Ein Wort zur Nationalitätenfrage in Österreich" (1885), und der Artikel „Nationale Pädagogik" von Sachse (1887).

Dass das „Pädagogium“ für eine intensive, fortschrittliche Lehrerbildung jederzeit eingetreten ist, kann uns nicht wundernehmen.

Während Lenk (1880) die Aufgabe des Seminars in einer Reihe idealer Gedanken zusammenfasst, beleuchtet Dittes (1883) „Die Sprachenfrage mit besonderer Beziehung auf die Lehrerbildung“ und wendet sich scharf gegen den alles überwuchernden Cultus der alten Sprachen überhaupt, gegen die etwaige Einführung des Lateinischen in den Seminarien im besonderen. (Verwandt mit diesem Thema sind die Ausführungen Goldschmidts (1886) „Über die classische Bildung der Gegenwart,“ in welchen er an den Gestalten des Ödipus und Achilles nachweist, dass die classischen Stoffe weder in sittlicher noch in intellectueller Beziehung brauchbar, also weder geschmack- noch gemüthbildend sind. Und (1888) fordert derselbe Verfasser direct, die Pflege der classischen Sprachen habe vor den Naturwissenschaften zurückzutreten.) — In dem Aufsatze (1884) „Die pädagogische Vorbildung im Lehrerseminar“ von Keferstein wird die innige Verschmelzung und gegenseitige Befruchtung von pädagogischer Theorie und Praxis als unerlässlich hingestellt. (Diese Frage wäre im Hinblick auf die bei uns bestehenden Verhältnisse einer genauen Besprechung wert. Anm. d. Ref.) Krause fordert (1890) die Abschaffung der sogenannten Präparandien in Deutschland und wünscht, der Candidat möge seine Vorbildung für das Seminar an einer Mittelschule (Gymnasium oder Realschule) erwerben. Justus beleuchtet (1890) die Fortbildung des Lehrers und die Übung in der freien Rede, und Mayer behandelt in dem Thema gleichen Namens (1882) die Vereins- und literarische Thätigkeit in diesem Lichte.

Seit mehreren Jahren bringt das „Pädagogium“ eine sorgfältig geführte Rundschau, in welcher besonders Vereinsangelegenheiten (vornehmlich aus Deutschland, wahrscheinlich mit Rücksicht auf den Leserkreis), schulpolitische Excurse und Standesfragen besprochen werden. Mit der Persönlichkeit des Lehrers und mit Standesangelegenheiten befassen sich auch einige Artikel, welche Erwähnung verdienen. — Pick macht (1886) einige Bemerkungen über Lehrertage und bedauert insbesondere, dass hier zu wenig Gelegenheit zur Anknüpfung persönlicher Beziehungen geboten werde. — Eine treffliche Rede, gehalten anlässlich der Gründung eines Lehrervereines, veröffentlicht Dittes (1883) „Über die Bedeutung der Lehrervereine“.

Unsere Stellung im Culturstaate beleuchtet Frohschammer (1887), während Helmcke (1886) die Vertretung des Lehrstandes in der Schulverwaltung und freie Wahl der Lehrervertreter (im Hinblick auf deutsche Verhältnisse) fordert. Verwandten Inhaltes sind die „Aphorismen über den Lehrer“ von Mähr, in welchen er vom Lehrer psychologische Bildung, Objectivität in nationaler und confessioneller Beziehung und Collegialität über alles fordert, und Aschers schöner Artikel: „Welche Eigenschaften soll der Erzieher besitzen?“ (Gewissenhaftigkeit, Willenskraft, Geduld und pädagogischen Tact), während das Antwortschreiben an eine junge Lehrerin (1882) und „Der junge Volksschullehrer“ (1882) treffliche Rathschläge zur Einführung ins Lehramt bieten.

Von plastischer und lebensvoller Darstellung sind die Artikel mehr persönlichen Charakters, so „Aus meiner Hauslehrerzeit“ (1880) und „Aus meinem Hauslehrerleben“ von Grube (1880), eine Vergleichung beider ist sehr anregend. In den Selbstbekenntnissen eines Studenten (1881) wird gezeigt, wie sich ein jugendliches Gemüth nach harten Kämpfen zu einer festen Weltanschauung durcharbeitet.

„Ein Seminarbesuch vor 30 Jahren“ (1886) schildert die trostlosen Zustände an einer deutschen Lehrer-Vorbildungsanstalt. „Ein Traum“ führt uns ein Zukunftsbild in 100 Jahren vor, und in dem lebendigen Feuilleton „Die neue Landplage“ wird das Überwuchern mit statistischen Ausweisen geschildert. „College Stumm“ (1884) schildert die Leiden eines Lehrerlebens. Disciplinare Kämpfe bringen warm „Erlebt“ und das Pendant hierzu (beide 1887).

Auch der II. Kategorie, den „Unterrichtsfragen“, wurde vom „Pädagogium“ stets gebürende Aufmerksamkeit geschenkt.

Bezüglich allgemeiner didaktischer Fragen war es insbesondere die Überbürdungsfrage und die Sichtung der Lehrstoffe, welche wiederholt behandelt wurde so von Sachse (1881), Teller (1879, 1885), Bernhardi (1887) und Grüllich (1883). — Die Frage der Schuldisciplin an höheren Lehranstalten besprach Keferstein (1880), während die Frage der körperlichen Züchtigung eingehend von Preuss (1882), Mähr und Schmidtbauer (1886) erörtert ward. Eine treffliche Schul- und Hausordnung mit praktischen Rathschlägen führt (1886) Jütting vor. — Sehr eingehend wurde auch das Thema: „Hausaufgaben oder nicht?“ beleuchtet, so von Leisner (1885), Wolgast (1886) und Rathje (1888). — Eine disciplinare Frage „Über das Strecken“ (Aufzeigen der Schüler) bespricht Dittmar (1885). Sachse geisselt (1888) die Veranschaulichungssucht, welche bei vielen Stoffen geradezu die Wirkung des Unterrichtes vernichte und nie den Schüler zu geistiger Reife bringe, während Görth (1883) in seinen „frommen Wünschen“ den Verfall der Fragekunst beklagt, worauf Weisskönig (1888) auf das Werk „Die Lehrkunst“ von Görth hinweist und die zwei Forderungen begründet: 1. Man frage nicht zu viel, 2. man frage mehr und besser.

In dem Thema „Über die Gründlichkeit des Unterrichtes“ gibt Siegert (1887) treffliche Winke über die Wiederholung und Durchdringung der Wissensstoffe. Über die Bildung des Schönheitssinnes im äusseren Schulleben referiert Kirchberg (1889), während Preiss die Frage aufwirft: „Kunstgeschichte oder nicht?“ (Nicht als selbständiger Gegenstand, aber Rücksichtnahme auf die Elemente derselben im Geschichts- und Zeichenunterricht.) — Sehr lesenswert sind auch die jetzt wieder acuten Fragen über Jugendspiele von Haufe (1882), Erziehung zur Selbstthätigkeit und Erziehung zur Arbeit (1882).

Auf dem Gebiete der Sprache und Literatur sind folgende Beiträge beachtenswert:

„Gedanken über den Sprachunterricht“ von Siegert (1884). Mittelpunkt des Sprachunterrichtes ist der Aufsatzunterricht, alle Disciplinen haben in seinen Dienst zu treten, die Grundlagen für den Aufsatzunterricht geben ein richtig betriebener Leseunterricht und zusammenhängende Wiedergabe des Stoffes. Dietrich macht (1886) auf das vorzügliche Werk von Hillebrand „Über den deutschen Sprachunterricht“ aufmerksam. Hamann begründet (1883) die Nothwendigkeit des selbstständigen Anschauungsunterrichtes in der Elementarclasse, Weisskönig fordert den Ausbau der Normalwörtermethode (1886). Treffliche Winke für den Betrieb des grammatischen Unterrichtes gibt Schwarz (1884), und Hoops warnt (1889) in diesem Zweige vor Verfrühung und trockener Systematik. Ein ähnliches Thema behandelt Kroh (1883), indes Moissl ein Prakticum, „Etwas vom Nebensatze“, bietet.

Vernaleken wendet sich (1880) in dem Thema: „Zum orthographischen Frieden“ gegen die strammen Phonetiker, ist aber in der Orthographie für ein möglichst weites neutrales Gebiet. Der Verfasser von „Allmählich“ (1882) meint, die

Lehrer mögen in orthographischen Dingen auf die Buchdrucker einen moralischen Druck ausüben. Orthographische Übungsbücher vergleicht Willomitzer (1883), Winke für den Zweig gibt Schwarz (1889), und Asmussen tritt (1890) stramm für die phonetische Schreibung ein.

Eine gute Besprechung von Görths Einführung in das Studium der deutschen Literatur findet sich 1884. — Görth bespricht (1885) den Literaturgeschichtsunterricht unserer Zeit als eine Scheinwissenschaft in den Händen von Dilletanten und gibt (1884) eine feinfühlige praktische Behandlung des Dramas „Maria Stuart". — Kirchberg bespricht sachlich und eingehend „Drei Volksschullesebücher" (1888). Verwandte Themen behandeln: Voigt, „Die Gedankenlyrik Fr. Rückerts" (1882). „Aus der Schulstube". „Welche Anforderungen stellt die wissenschaftliche Pädagogik an den höheren Unterricht in Sprachen und Literatur" von Görth (1881) und „Die Literatur in der Volksschule" von Mohr (1881). „Zur Behandlung der Dramen" von Fischer (1887). „Die Behandlung der Fabel" von Görth (1885).

Auch die moderne Richtung der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichtes wurde von Thiemann (1885) besprochen. Eine treffliche Abhandlung lieferte Doberencz (1885) „Zur Fremdwörterfrage".

In seinem Thema „Sprachunterricht im Lehrerseminar" fordert Keferstein unbedingt die Einführung einer 2. lebenden Sprache. Weniger reich ist, wie es in der Natur der Sache liegt, die Methodik des Rechnens bedacht.

Gestreift sei nur hier der lange Streit, der sich zwischen Knilling und den Anhängern Grubes über die Bildung des Zahlenbegriffes entspann. Eine Frucht hat derselbe gezeitigt, der Phase der Einübung und Wiederholung, der Fertigkeit überhaupt wurde das gute Recht. Raschke (1886) und Görth (1884) geben Artikel über den Elementar-Rechenunterricht. Mittenzwey behandelt die Frage: Ist das Rechnen formalbildend? (1886) und bietet wertvolle kleine Beiträge (1889); er entscheidet sich für die Ausmerzung des Begriffes „Formenlehre" (1890). — Auf diesem Gebiete liesse sich noch etwas machen.

Wertvolle Abhandlungen finden sich auch in den Realien:

a) Geographie: Das Modell im Dienste des geographischen Unterrichtes (1879). Gefordert werden geographische Sammlungen und die Anfertigung einfacher Modelle während des Unterrichtes selbst. — Praktische Winke zur Benutzung des Telluriums von Görth (1884), die constructive Lehrform beim geographischen Unterricht v. Schwarz (1886). Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel für den Unterricht in der Erdkunde von Erdmann (1890). Wie wir unsere Schüler zum Lesen der Landkarten anleiten können von Freiberger (1882). Der astronomisch-geographische Theil der in Österreich approbierten Lehrtexte für Geographie, Pick (1888), weist viele sachliche Unrichtigkeiten in den Lehrtexten nach. Der Unterricht in der astronomischen Geographie an Volksschulen, Pick. — Dieser Zweig ist unbedingt nothwendig. — Methode und einfache Hilfsmittel. — Ein neuer Weg durch die Erdkunde von Dietrich (1888). — Ideale Wanderungen, allseitige Behandlung von Theilgebieten, vergleichende Übersichten.

b) Geschichte: „Humanität und Geschichtsunterricht" von Speckmann (1888). — Menschen- und Culturgeschichte, aber keinen Personencultus. — „Geschichte in der Volksschule" von Lipp (1888). Versuch einer Concentration von Geographie und Geschichte. — Zweck und Behandlung des Unterrichtes in der Geschichte (1887). Einführung erst vom 5. Schuljahre an. — Veranschaulichung in der Geschichte von Ohl (1890).

c) Naturgeschichte: Der naturhistorische Unterricht an der Volks- und Bürgerschule von Rieck. — Keine Systematik, nur Individuen. Angabe eine Lehrganges. — Die Entomologie in der Schule von Preiss (1883), sehr praktisch gehalten. — Ein Beitrag zum botanischen Unterricht von Friesicke (1886). Kein Herbar, kein Vandalismus, aber Anschaulichkeit.

Die Frage der Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes nach Lebensgemeinschaften wurde gründlich ventiliert in vier auf einander bezüglichen Artikeln. Eingeleitet wurde diese Frage von Gramzow (1887), welcher die Schwierigkeiten bei der praktischen Durchführung betont, worauf Kiessling und Pfalz erwidern (1888). Witlaczil kommt (1890) zu dem Schlusse, auch nach Lübens Vorgang könne ein geistbildender Unterricht in der Naturgeschichte ertheilt werden, worauf Kiessling und Pfalz abermals replicieren. — Auch diese Streitfrage hat zur Verbesserung des alten Sauerteiges in Sachen der Naturgeschichte manches beigetragen.

d) In der Naturlehre finden wir ein Thema behandelt: Schwarz, „Das physikalische und chemische Experiment in den Volksschulen."

Bezüglich der Lehrtexte wendet sich Grenzstein (1880) gegen die Lehrtextwuth und Schulbücheranbeterei, worauf Dittes (1882) sich decidiert gegen den Gebrauch von Lehrtexten für die Hand der Schüler ausspricht. Auch diese Aufsätze dürften manchem Lehrtextpauker die Augen geöffnet haben. — Ein langwieriger, aber sehr interessant zu lesender Streit entspann sich zwischen den Verfassern und den Recensenten des Realienbuches von Kahnmeyer und Schulze, worauf Dittes endlich den gordischen Knoten entzweihieb.

Fertigkeiten. Dorn fordert im perspectivischen Zeichnen (1880) für jeden Schüler einen kleinen Apparat. — Schwarz (1885) und Dodel (1889) treten für das Sachzeichnen und für eine praktische Ausgestaltung des Zeichnens ein. — Das Turnen behandeln Tićak (1882) „Die Gymnastik in der Volksschule" (keine Kraftübung, aber edle, harmonische Bewegungen). — Weibliche Gymnastik v. Boldt (1881), — Wert des Mädchenturnens v. Mayer (1886). — Zur Frage des Handfertigkeitsunterrichtes (1885) von Wyss (unobligat, den localen Verhältnissen entsprechend). — Hausindustrie und Anwendung derselben als Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule von Kubelka (1886). — Kurzschrift und Volksbildung von Haslbrunner (1885), derselbe ist für die Einführung von Faulmanns Phonographie. — Gesang (mehrere kleinere Artikel).

Aus dem Fache „Schulhygiene" sind bemerkenswert: „Über leibliche Erziehung, Gesundheitspflege und Feriencolonien" von Teller (1884). „Die Schule und die ansteckenden Krankheiten" von Kleinschmidt (1880). Belehrung der Eltern, Abstellung gewisser Missbräuche (z. B. das Küssen kleiner Kinder). Empfehlung des Werkchens: „Erste Hilfe in Krankheiten", bei Payne erschienen. — „Gesundheitspflege in der Volksschule" von Friesicke (1882) und das ähnliche Thema von Burgerstein (1890) „eine hygienisch-statistische Untersuchung der österreichischen Schulverhältnisse."

Anhangsweise seien hier noch einige Aufsätze über Jugendliteratur erwähnt. So bringt Görth einen sehr lesenswerten Aufsatz: „Jugendlectüre für Mädchen" (1882). Das Lesen soll nicht lediglich Genuss und Unterhaltung, sondern Denk- und Arbeitsfreude gewähren. Eine scharfe Kritik der Blaustrumpfliteratur. (Em-

pfehlung von Ottilie Wildermuth und Louise Pichler.) Ein ähnliches Thema bespricht Göhring (1890) in seinen „Skizzen aus der Jugendliteratur", in welchen die Seichtigkeit, ja sogar Schlüpfrigkeit vieler Jugendschriften an drastischen Beispielen nachgewiesen wird. In dem Aufsatze: „Nieritz als Stilist" wird der mangelhafte Stil seiner Jugendschriften gegeisselt. Endlich gibt Theden in seinen „Grundsätzen zur Beurtheilung der Jugendliteratur (1882) treffliche Rathschläge bezüglich der Stoffauswahl, warnt vor Übersetzungen und exotischen Geschichten und lehnt solche Zeitschriften ab, welche den Bedürfnissen der Erwachsenen und Kinder zugleich gerecht werden wollen.

Sehr wertvoll ist endlich der historische und statistische Theil des „Pädagogium", einmal wegen der Verlässlichkeit der Quellen und Referenten, anderseits wegen der Reichhaltigkeit des Materiales.

Geschichte der Pädagogik:

„Über die wissenschaftliche Bearbeitung der Geschichte der Pädagogik" von Muggenthaler. Er wünscht eine sorgfältige Sichtung des Materiales und die Aufnahme wertvoller Schulreden und bedauert, dass die pädagogische Bedeutung Lessings selten gewürdigt erscheint.

Reich bedacht ist die historische Entwickelung der Volksschule, so von Morf (1879), die Volksbildung und Volksschule in ihrer geschichtlichen Bedeutung mit Berücksichtigung der Schweiz; ferner das Volksschulwesen in Livland (1879), das Volksschulwesen der Slovenen und in der Militärgränze (1880), das geschichtliche Verhältnis von Kirche und Schule von Rehmke (1881). Zur Geschichte des Volksschulwesens im Herzogthum Preussen von Preiss (1887).

Aus dem Alterthum finden sich vor: Die Pädagogik des Plato und Aristoteles von Parolla (1889) und die sokratische Methode (eine gediegene Würdigung des Sokrates) von Böhme (1890). Die erziehliche Bedeutung der Klöster bespricht vom protestantischen Standpunkte Mittenzwey (1883).

Aus dem 16. Jahrhundert bringt die Zeitschrift einen alten Stundenplan, eine Schul- und Lehrerbesoldungsbeschreibung und ein Essay über die Hamburger Schuljugend (1887). — Eine Schulordnung von Salzburg und aus Siebenbürgen, ebenfalls aus dieser Epoche, bringt der I. Jahrgang.

Schultze stellt in trefflicher Weise die Begründung des realistischen Naturalismus und dessen Folgen für die Pädagogik (1881) dar. (Ein Satz daraus: Durch Wissen zum Können, zur Macht über die Natur, dadurch zur sittlichen Freiheit, Cultur und Humanität. Naturwissenschaft und Technik sind das nothwendige Mittelglied in diesem Process.) — Eine Gedenkrede auf Luther veröffentlichte Dittes (1884). Roger Ascham und Baco werden 1883 und 1884 gewürdigt, ebenso Erasmus und Buchenhagen. Comenius und Baco bespricht in ihrem gegenseitigen Verhältnisse Kvaczala (1888), derselbe bringt auch einen Artikel über die Sprachenfrage des Comenius (1888); ferner finden wir eine Comeniusrede von Dittes (1889). In dem Aufsatze: „Ein fast vergessenes Buch" erinnert Morf (1880) an Basedows „Vorstellung an Menschenfreunde u. s. w.", ebenso würdigt er Salzmann als „Reformator des Religionsunterrichtes" (1887), während Werder diesen Pädagogen als Philantrop beleuchtet. — Berdrow wird in seinem „Kurmärkischen Junker" den Verdiensten Rochows gerecht (1888), während Janotta (1889) Felbiger, den Reformator des österreichischen Volksschulwesens, liebevoll behandelt. — Preiss informiert uns quellenmässig über Friedrich des Grossen Bestrebungen für die Jugenderziehung, und Lohr gibt eine schöne Parallele zwischen Friedrich II. und Lessing. Wir finden auch Rousseaus

Ansichten über die Sittlichkeit (1879) und über die Geschichte (1889), sowie sein Verhältnis zu Pestalozzi (1889) besprochen. — In dem Aufsatze: „Pädagogisches aus der Josefinischen Zeit" gibt Thurnwald eine treffliche Biographie und Würdigung des Priesters Josef Lauber, der 1810 in Wien starb und wegen seines wertvollen Werkes: „Kritische Übersicht des gesammten Lehr- und Erziehungswesens in den österreichischen Staaten" mehr Beachtung verdiente.

Interessant sind auch mehrere Schulreden, gehalten vor 100 Jahren in München (1881), und insbesondere die reiche Pestalozziliteratur, meist aus der kundigen Feder des bekannten Pestalozzibiographen Morf, der voriges Jahr zum Dr. h. c. ernannt wurde. So der Briefwechsel zwischen Pestalozzi und dem Grafen Zinzendorf (1881). — Die Verbreitung Pestalozzischer Ideen weisen die Artikel „Pestalozzi in Spanien (1880), in Siebenbürgen (1880) und Neapel" (1889), nach. Morf gibt ferner Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis (1883), die Übersiedelung der Pestalozzischen Anstalt von Burgdorf nach Münchenbuchsee (1882), während Wyss „Pestalozzi als Hausvater" schildert (1885). — Ein treffendes Zeitbild liefert Gagern in dem Beitrag „Aus der Karlsschule" (1880).

Aus dem 19. Jahrhunderte finden wir eine Darstellung und Beurtheilung der Pädagogik Fichtes (1881), Psychologische und pädagogische Grundgedanken Schopenhauers (1881), eine vergleichende Arbeit über Herbart, Fichte und Beneke (1888), über die Bedeutung Jean Pauls (1890), die Berliner und Saazer „Festrede über Diesterweg" von Dittes (1890), eine Würdigung der Anhänger Pestalozzis, Schmidt und Schacht, sowie Gedenkreden auf Grube, Kehr und Stoy.

Die Rubrik Zeitgeschichte und Statistik bespricht das Volksschulwesen aller Culturstaaten der Erde in referierender Weise mit Berücksichtigung der Schulgesetzgebung. In dem letzten Jahre brachte der Herausgeber unter dem Stichworte „Aus der Fachpresse" gediegene Inhaltsangaben besserer pädagogischer Artikel. Die Rubrik „Literatur" liegt in der Hand bewährter Fachmänner, die Recensionen sind eingehend und sachlich.

Somit schliessen wir diesen lückenhaften Überblick und hoffen zweierlei damit erreicht zu haben. Einmal dürfte sich ein oder der andere Zuhörer und Leser des Jahrbuches für diese oder jene der genannten Fragen interessieren und den Überblick zurathe ziehen, anderseits glauben wir gezeigt zu haben, dass das „Pädagogium" und sein verdienstvoller Herausgeber auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur in erster Linie steht, und dass wir stolz sein können, diesen Mann als Ehrenmitglied unseres Vereines in unserer Mitte zu sehen.

Das „Pädagogium" verdient eine Würdigung von Seite unserer Gesellschaft in kürzeren Zeiträumen und in eingehenderer Weise als heute, und ich spreche gewiss den Wunsch nicht vergebens aus, es möge über dasselbe mindestens von 5 zu 5 Jahren ein eingehendes Referat erstattet werden.

Dem Herausgeber aber wünschen wir, er möge uns durch die Frische seines Geistes noch lange erfreuen, uns auch fürder nähren und belehren aus dem unerschöpflichen Borne seiner reichen Erfahrung und fortentflammen durch seinen Feuereifer für Recht und Wahrheit, damit es immer besser werde um unsere grosse und heilige Sache, um die Erziehung der Menschheit.

II.

Über die deutsche Sprachschule von Stein, Weiner und Wrany für allgemeine Volksschulen in vier Theilen.

Neubearbeitet von M. Binstorfer.

Mit Erlass des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 15. October 1888, Z. 10706 für Heft I., vom 19. April 1890, Z. 3814, für Heft II. und III., und vom 15. April 1891, Z. 6293, für Heft IV., zum Unterrichtsgebrauche als zulässig erklärt.

Referat, erstattet am 7. April 1892 von Ed. Rybiczka.

Es kann mir zu hoher Ehre und besonderer Befriedigung gereichen, dass es mir heute vergönnt ist, in der „Pädagogischen Gesellschaft" einen trefflichen Lehrbehelf zu besprechen, welchen wir der schaffenden Hand eines unserer thätigsten Mitglieder verdanken, — zu hoher Ehre, weil das vorliegende Werk nicht bloss den vollen Beifall aller in der Praxis stehenden Collegen an der Volksschule, sondern auch den vollen Beifall vieler Lehrkräfte an den österreichischen Mittelschulen errungen hat.

Dieselben Grundsätze, die der Verfasser des vorliegenden Werkes, Herr Director Binstorfer, in den Vollversammlungen unseres Vereines, theils in eigenen Vorträgen, theils im Verlaufe der Debatten mit Erfolg geltend zu machen verstand, sie haben ihn auch bei der Neubearbeitung dieses Sprachbuches geleitet, und so ist denn unter seiner sachkundigen Hand für den deutschen Unterricht an den österreichischen Volksschulen ein Lehrbehelf geworden, der von keinem zweiten, einen ähnlichen Zweck verfolgenden Hilfsbuche übertroffen wird.

Es dürfte nicht überflüssig sein, die leitenden Grundsätze bei Abfassung dieser Sprachschule noch einmal in Kürze wiederzugeben, weil dieselben zugleich eine feste Basis für unsere Beurtheilung abgeben können.

Vor allem ist zu bemerken, dass die bisherige Anlage des Sprachbuches, welche sich seit einer Reihe von Jahren in der Unterrichtspraxis bewährt hat, im wesentlichen beibehalten wurde, dass also nur solche Veränderungen in der Stoffanlage vorgenommen wurden, welche entweder durch den fortgeschrittenen Stand der Methodik dieses Unterrichtszweiges, oder durch praktische Rücksichten bedingt waren. Insbesondere wurde der Forderung Rechnung getragen, dass das formelle und sachliche Moment im Sprachunterrichte möglichst gleichmässige Berücksichtigung erfahren müsse, wenn aus dieser Disciplin eine harmonische Ausbildung des kindlichen Bewusstseins resultieren soll.

Auch die Forderung, dass die einzelnen Zweige des Sprachunterrichtes einander möglichst dienstbar gemacht werden, findet, wie später gezeigt wird, eindringliche Betonung, auch rechnet der Betrieb des orthographischen Unterrichtes mit der wichtigen Thatsache, dass unsere Schreibung keine rein phonetische ist.

Die ganze Anlage und Durchführung der Sprachschule verräth sofort die gereiften Erfahrungen eines psychologisch durchgebildeten Schulmannes, sie setzt die Erwerbung

von Sachanschauungen- und Vorstellungen als nothwendige Grundlage jeder sprachlichen Ausbildung voraus und dringt consequent auf die innige Verknüpfung der Sachvorstellungen mit den begleitenden Wortbildern. Der Verfasser zeigt, dass Wortwissen an und für sich ein Afterwissen ist, dass zuerst die Dinge angeschaut werden, dann die Zeichen (Worte) folgen müssen. Das Ursprüngliche ist die Sachvorstellung, diese hat mit der Wortvorstellung in innige Verbindung zu treten, sonst bleibt die Verbindung der Worte eine lose, es fehlt eben der innere (sachliche) Zusammenhang.

Trotz dieses innigen Zusammenhanges zwischen Sachvorstellung und Wort kann sich das Interesse bei entsprechender Leitung doch speciell dem Worte als solchem zuwenden, dieses wird dann vom Schüler scharf erfasst und richtig dargestellt. Daher muss der Lehrer nach jeder mündlichen Klarstellung der Vorstellungen, vor der schriftlichen Wiedergabe die Aufmerksamkeit der Schüler von der Sachvorstellung auf die Wörter als solche lenken. Da aber das Interesse für die Form der Wörter unbedingt erst dann entstehen kann, wenn die Bedeutung derselben klar erfasst wurde, so sind die Wörter entweder in Sätzen vorzuführen, oder in solche einzukleiden, dann erst der Form nach zu betrachten.

Jedes Kind bringt neben gewissen Vorstellungen auch einen gewissen Wortschatz mit in die Schule, für den ihm theilweise die richtigen Vorstellungen mangeln, anderseits fehlen ihm zu den Vorstellungen die sprachlichen Bezeichnungen. Diese Mängel auszugleichen und zu beheben, ist eine der Hauptaufgaben des elementaren Sprachunterrichtes. Wird dann in der Folge durch den Unterricht der Vorstellungsschatz des Kindes bereichert, so geht damit die Vermehrung des Wortvorrathes Hand in Hand, die grössere Klarheit der Vorstellungen führt zu einer grösseren Sprachgewandtheit.

Da ferner die orthographische Seite der Wörter in ihrer Erfassung geringere Schwierigkeiten bietet, als die Auffassung der grammatischen Beziehungen, da ferner die orthographischen Elemente bei Behandlung der grammatischen Beziehungen eine unerlässliche Voraussetzung bilden, ist auf die Orthographie im zweiten und dritten Schuljahre das Hauptgewicht zu legen, wie das auch den Intentionen der gesetzlichen Bestimmungen entspricht.

Um es nun zu ermöglichen, dass sich der Schüler in den ersten Jahren des Sprachunterrichtes möglichst viele Wortbilder treu dem Gedächtnisse einprägt, müssen dieselben öfter und in Reihen angeordnet zur Vermittlung gebracht werden, und dieser didaktisch einleuchtenden Forderung trägt das Sprachbuch von Binstorfer besonders Rechnung. Die Vorführung solcher Wortreihen wäre aber nicht von dem vollen Erfolge begleitet, wenn nicht bei der Vermittlung die früher erwähnten Forderungen, nämlich einerseits Anwendung der Wörter in Sätzen, um den Vorstellungsinhalt zu klären, anderseits Vermittlung des Interesses für die Wortform, erfüllt werden. Diese Forderung wird aber wesentlich in ihrer praktischen Durchführung erleichtert, wenn die neben einander stehenden Wörter nicht bloss eine ähnliche Form aufweisen, sondern, und das ist das wichtigste, auch sachlich mit einander in Beziehung stehen; ist das nicht der Fall, dann ist der Lehrer genöthigt, jedes einzelne Wort sachlich zu erläutern, was nicht nur viel Zeit erfordert, sondern auch ermüdend und geistig abspannend auf die Schüler einwirken muss, weil sich dieselben unausgesetzt in neue Anschauungskreise und Denkformen hinein- und ebenso oft herausversetzen müssen. Haben aber die nebeneinander stehenden Wörter sachliche Beziehungen, so gelingt es dem Schüler nicht selten, diese sachlichen Beziehungen selbstthätig herauszufinden und diesen Beziehungen gemäss in Sätzen anzuwenden. So gelangen die Schüler in kürzerer Zeit auf anregende Weise in

den Besitz der Schriftsprache, daher ist die Aneinanderreihung der Wörter und Sätze nach formell-sachlichen Rücksichten für die Vermittlung einer grösseren Fülle sprachlich-sachlicher Anschauungen eine unerlässliche didaktische Forderung. Je consequenter nämlich das Aneinanderreihen von formell und sachlich Zusammengehörigem im Sprachunterrichte zur Geltung kommt, desto folgerichtiger muss auch das Denken sein, in welchem die Schüler geübt werden sollen. Je folgerichtiger ferner jemand zu denken gewöhnt ist, desto besser wird, unter sonst gleichen Umständen, der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck der betreffenden Person sein. Je besser aber der Gedankenausdruck ist, desto erfolgreicher ist auch zweifellos der Unterricht in der deutschen Sprache überhaupt, dessen Hauptaufgabe zweifellos darin besteht, den Schüler zum Gedankenausdruck zu befähigen.

Auch der unseren orthographischen Unterricht so erschwerenden Thatsache, dass unsere Schreibung keine rein phonetische ist, kommt das Sprachbuch von Binstorfer in anzuerkennender Weise entgegen, dass die Wortgruppen im orthographischen Theile möglichst so gebildet sind, dass solche Lautverbindungen neben einander gestellt werden, welche entweder lautlich vollständig oder theilweise übereinstimmen, in ihrer schriftlichen Bezeichnung aber von einander abweichen. Eine derartige Gruppierung der Wörter vermag sicherlich beizutragen, dass die Schüler trotz des ähnlichen Klanges doch diese Wörter in ihrer Verschiedenheit mi ihrem Gesichtssinne scharf erfassen und mit ihren Zeichen richtig wiedergeben. Wird der orthographische Unterricht in dieser Weise betrieben, so muss in den Schülern die Erkenntnis aufdämmern, dass man von der Aussprache allein nicht mit Sicherheit auf die Schreibung der Wörter schliessen kann, dass das durch das Gehör allein wahrgenommene Wortbild nicht sicher die durch das Auge wahrzunehmende Schreibung ergibt, dass vielmehr die Gesichtsvorstellung jedes Wortes, verbunden mit der in jedem Worte liegenden Sachvorstellung und Beziehung bei der richtigen Wiedergabe der Wörter die Hauptrolle spielen.

Dem Grundsatze, dass die einzelnen Zweige des Sprachunterriches sich möglichst durchdringen und stützen sollen, ist nach jeder Richtung hin Rechnung getragen, und es fällt angenehm auf, dass in den neubearbeiteten Heften die Wortbildungsübungen sowohl im Dienste des stilistischen als auch des orthographischen Unterrichtes stehen. Die Förderung der Schüler hinsichtlich ihres Gedankenausdruckes durch die Wortbildungsübungen ist dadurch ermöglicht, dass einzelne Übungen in dem Rahmen eines zusammenhängenden Gedankenganges auftreten, dass in vielen dieser Übungen vom Schüler verlangt wird, Gedanken, welche in einer bestimmten Form auftreten, in einer durch das zu bildende Wort bedingten Form auszudrücken, oder indem die Schüler angeleitet werden, die von ihnen neugebildeten Wörter ihrer Bedeutung nach zu erklären.

Die Wortbildungslehre bietet auch für ungezwungene orthographische Übungen reichen Stoff dar, so durch häufige Anwendung des Umlautes, durch den Eintritt des Consonantenwechsels, durch Auftreten von Consonantenverdoppelungen und durch gebürende Berücksichtigung der Fremdwörter, namentlich jener, welche im grammatischen Unterrichte auftreten (die lateinischen Termini) oder im Rechenunterrichte täglich Verwendung finden. Auch der Übergang der langen Vocale in kurze und umgekehrt kommt bei den Ablautreihen der starken Zeitwörter zur Geltung.

Was die Form der Übungsstoffe betrifft, dürfte es auffallen, dass namentlich im 3. und 4. Hefte zusammengehörige Stoffe in zwei Partien zerlegt erscheinen (z. B. die Stadtmaus und die Feldmaus etc.). Aber auch für diese Auordnung lassen sich gewichtige Gründe anführen. Auf den unteren und mittleren Stufen der Volksschule muss

darauf gedrungen werden, dass die Aufgaben der Schüler insbesondere nicht zu lang seien, da einmal lange Aufgaben zu viel Zeit zur Vorbereitung erfordern, anderseits den Schüler ermüden und zur Flüchtigkeit verleiten und dadurch eine unerschöpfliche Quelle für Fehler werden müssen.

Mit besonderer Sorgfalt ist in den vorliegenden Sprachbüchern auch der grammatische Theil behandelt; wir heben nur zwei Vorzüge hervor, einmal die reichhaltige und passende Auswahl des Übungsstoffes, der immer Gelegenheit zu denkender Verarbeitung darbietet, dann die kurze Zusammenstellung des grammatischen Stoffes in systematischer Übersicht als Anhang in jedem Hefte.

Der Verfasser betont ausdrücklich die wichtige Rolle, welche dem grammatischen Unterrichte zur Bereicherung, respective Erweiterung des Sprachschatzes einerseits, zur correcten, sicheren Darstellung der Gedanken anderseits, zukommt, wendet sich aber entschieden gegen jenen systematischen Sonderunterricht in der deutschen Grammatik, der bekanntlich im Auswendiglernen von Regeln und Definitionen besteht und in seiner dürren Abstraction eine wahre Folter für den kindlichen Geist ist. Er verkörpert in seinem Buche die Ansicht, dass Regeln allein, selbst wenn sie auch aus concreten Beispielen abstrahiert wären, nie zur Beherrschung der Sprache führen können, das richtige Sprechen müsse Sache der andauernden Gewöhnung, könne nie Resultat der Belehrung sein. Wie das Kind vielmehr durch consequente Übung im correcten Ausdrucke auf allen Stufen zur Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit geführt werden könne, führt der Verfasser meisterhaft in seinen das kindliche Interesse erweckenden Übungen, welche sich durch klare, kindliche Ausdrucksweise auszeichnen, durch.

Der Sprachstoff selbst ist dem kindlichen Vorstellungskreise, insbesondere der Naturgeschichte, dem Sachunterrichte entnommen, wobei vorwiegend jene Partien, welche in der Umgangssprache geringere Berücksichtigung finden, betont wurden, wie der Gebrauch des Genitivs, der Präpositionen u. s. w.

Im Capitel „Stil" finden sich auch Übungen, welche eigentlich in den grammatischen Theil gehören, wie z. B. die Umformung von Sätzen (resp. Verben) aus der Gegenwart in die Mitvergangenheit etc. Jedenfalls wurden diese Übungen als Stilübungen betrachtet, weil ihre Durchführung für die Ausbildung des Sprachgefühles von besonderer Bedeutung ist, denn auf den unteren Stufen dürfte eine befriedigende Lösung selbstständig auftretender Stilaufgaben auf grosse Schwierigkeit stossen, durch derartige vorbereitende Aufgaben soll der Schüler für die Anfertigung kleiner Aufsätze befähigt werden. Es wäre entschieden im 2. und 3. Schuljahr zu viel gefordert, wenn dem Schüler die selbständige Gestaltung jedes einzelnen Gedankens und die logische Verbindung und Anordnung derselben zu einer Vorstellungsreihe zugemuthet würde. Zu diesem Ziele allmählich hinzuführen, strebt der Verfasser in den weiteren Heften mit Erfolg an, nur dürfen die im Sprachbuche bezeichneten Stoffe nicht mechanisch eingedrillt werden, sie müssen vielmehr vom Schüler, unterstützt durch die fragende Thätigkeit des Lehrers, selbst gefunden, festgesetzt, angeordnet, zusammengefasst und niedergeschrieben werden. Hat das einzelne Kind dann auch einen bescheidenen Beitrag zu dem Ganzen geliefert, es wird eine Freude an seiner Arbeit haben und dieselbe gern ausführen.

So sehen wir denn, dass Binstorfers Sprachschule in der Hand eines tüchtigen Lehrers, der es versteht, nicht den Buchstaben des Buches, sondern den Geist des Autors zu interpretieren, in allen Zweigen des elementaren Sprachunterrichtes ein verlässlicher Führer sein kann, dass sie dem Schüler eine Fülle von Anregungen, einen unerschöpflichen Born zu Übungen und Aufgaben darbietet.

Nachdem wir so die Anlage und Durchführung der Sprachschule kennen gelernt haben, erübrigt es noch, die einzelnen Theile kurz zu charakterisieren.

I. Theil (2. Schuljahr). Was den hier einzuschlagenden Lehrgang anbetrifft, weist die Anlage des 1. Heftes darauf hin, nicht gleichzeitig mit allen drei Capiteln (Stil, Grammatik und Orthographie) zu beginnen, sondern den Stoff in der vorgeschriebenen Weise vorzunehmen. Es dürfte sich also, um eine Zersplitterung des Stoffes zu verhüten, um den Schüler in einer Partie recht heimisch zu machen, empfehlen, zuerst den orthographischen Theil, der ja auch die Anfänge der Wortlehre bietet und sich innig an den Sprachstoff des 1. Schuljahres anschliesst, zu behandeln. Ist der Schüler mit diesen Elementen ziemlich vertraut, dann führe man den Schüler in die Wort- und Satzlehre ein; die bereits erkannten Wortarten treten nunmehr als Satzglieder auf, das Fehlende in der Wortlehre wird nachgetragen. Die nun folgenden Aufsatzübungen (wenn man sie schon so nennen will) bieten vielfach Gelegenheit, die früher gewonnenen Elemente in der Rechtschreibung, Wort- und Satzlehre zu üben, zu befestigen und vielseitig anzuwenden. So werden die einzelnen Zweige des Sprachunterrichtes in die innigste Verbindung gebracht, was ja ein Hauptvorzug in der Anlage des Sprachbuches von Binstorfer ist.

II. Theil (3. Schuljahr). Rechtschreibung, Wortlehre und Stil werden in eigenen Abschnitten behandelt, zwischen dem grammatischen und stilistischen Theile finden sich zahlreiche auf eine naturgemässe Concentration dieser Zweige abzielende Übungen. Besonders eingehend erscheint der grammatische Stoff behandelt, er enthält einige Partien mehr, als in den Lehrplänen für Niederösterreich vorgeschrieben erscheint und zwar mit Rücksicht auf die Lehrpläne anderer Kronländer. Alle Sprachstücke sind in sich abgeschlossen, schön abgerundet, frisch und anregend geschrieben und der kindlichen Fassungskraft vollkommen angemessen. Im orthographischen Theile herrschen „Wortgruppen" vor, welche nach den im allgemeinen Theile aufgestellten Grundsätzen zusammengestellt sind und dem Lehrer einen grossen Spielraum zur Verarbeitung bieten. Vielleicht könnte der eine oder der andere Beurtheiler dieses oder jenes Wort besagter Gruppen für zu schwierig finden, doch darüber lässt sich streiten, es bleibt übrigens dem Lehrer anheimgestellt, eine entsprechende Ausscheidung vorzunehmen. Man dürfte auch vielleicht einwenden, dass die Zahl der Aufsatzübungen nicht ausreichend sei. Diesem Vorwurfe kann leicht begegnet werden mit dem Hinweise, dass ja das Lesebuch die Hauptquelle für derartige Übungen abgeben muss, dass das Sprachbuch nur für besondere Fälle diesbezüglich ergänzend auftreten kann.

III. Theil (4. Schuljahr). Hier ist ein besonderes Gewicht auf jene Wortformen gelegt, die eine beständige Fehlerquelle für den Volksschüler darstellen, so auf die Befehlsform der stark biegenden Zeitwörter, auf das Präsens ind. von schlafen etc. (Umlaut), Gebrauch der Mittelwörter, die factitiven Zeitwörter, Gebrauch des Genitives nach Verben und Adjectiven, Gebrauch des 3. und 4. Falles auf die Fragen wo? und wohin? u. s. w.

In der Wortbildung treten die Zusammensetzungen der Abstracta mittelst der Nachsilben heit, keit, ung, nis, schaft, thum, der stoffbezeichnenden Adjectiva en, ern, Gebrauch der Vorsilbe un, ferner der untrennbaren Partikeln auf. In der Orthographie werden besonders ähnlich lautende Wörter berücksichtigt, die Fremdwörter auf ieren eingeführt, der Gebrauch des x und y berücksichtigt, endlich Wortfamilien zusammengefasst. Bezüglich der Stilübungen ist auf stete Steigerung des sprachlichen Könnens Rücksicht genommen. Besonderes Gewicht wird auf die Bildung der Mitvergangenheit

gelegt. Erzählungen werden nach gegebenen Fragen wiedergegeben, oder nach aufgestellten Mustern nachgebildet, kleine Vergleichungen und einfache Briefe bilden den Abschluss. Im theoretischen Theile liessen sich vielleicht einzelne Definitionen, z. B. die über das Object, über die Biegung der Eigenschaftswörter, vereinfachen. Beim Umstand des Grundes und der Weise fehlen die Fragen, die Rection der Eigenschaftswörter mit dem 3. und 4. Falle fehlt. Einige Wörter im orthographischen Theile erscheinen verfrüht. Diese Kleinigkeiten, über deren Berechtigung sich noch streiten lässt, können selbstverständlich an dem Werte des Werkes nichts ändern, denn sie können bei einer Neuauflage leicht in Berücksichtigung gezogen werden.

IV. Theil (5. Schuljahr). Die Satz- und Wortlehre ist in Stoffgruppen eingetheilt, deren Mittelpunkt das entsprechende Satzglied bildet. Wort- und Satzlehre werden im 5. Theile ergänzt und erweitert. Zur Biegung des Hauptwortes tritt nunmehr die Biegung der Eigennamen. So findet der Lehrer Gelegenheit, beim Prädicate vorerst das Zeitwort als Prädicat, später das Eigenschafts- und Mittelwort in dieser Anwendung (wobei die Steigerung wiederholt wird) zu behandeln. Die Nennform mit „zu" kommt beim Attribute zur Besprechung, ebenso das Hauptwort mit dem Vorworte, das Zahlwort und der (attrib.) Genitiv. Bei der Besprechung des Objectes bietet sich Gelegenheit, alle genannten Wortarten zu wiederholen. Der Gebrauch der Vorwörter wird bei den adverbialen Bestimmungen passend eingefügt. Anschliessend finden wir die Empfindungswörter und das Unentbehrlichste über die Satztrennung und Wortfolge. (Fragendes Fürwort.) Die Wort- und Satzlehre schliesst ab mit dem Einfachsten über den zusammengezogenen und zusammengesetzten Satz. (Gebrauch des Relativpronomens.) In der Wortbildungslehre erscheinen die Gruppen bereits nach den Wortarten abgegrenzt, die Zusammensetzung erscheint zuerst, daran anschliessend die Ableitung behandelt. Die Anwendung und Zusammenfassung in Wortfamilien ist entsprechend durchgeführt. In der Orthographie wird ein besonderes Gewicht auf die Silbentrennung, Dehnung und Schärfung (mit und ohne Bezeichnung) und abermals auf die ähnlichlautenden Wörter gelegt, wobei insbesondere auf jene Lautverbindungen gesehen wird, welche dem Ohr ziemlich ähnlich klingen und doch verschieden bezeichnet werden, wie: ds, ts, tz, ns, st, zt, tzt, chst, gst, kst. Auf Übertragung des Lateindruckes in Currentschrift und umgekehrt ist entsprechend Rücksicht genommen. Wichtige Fremdwörter, Abkürzungen und Übungen über die Anwendung der Gross- und Kleinbuchstaben schliessen diesen Theil ab. Die Abtheilung Stil zeigt dem Unterrichtenden deutlich, wie er allmählich die Anforderungen an die Schüler zu steigern hat, um sie nach und nach zum selbständigen Arbeiten anzuleiten. Dieses Capitel enthält auch eine grosse Zahl von Anregungen für den Lehrer, wie der Stoff aus den Realien in den Dienst des Aufsatzunterrichtes gestellt werden kann. Der Anhang, den theoretischen Theil enthaltend, zeichnet sich durch seine knappe, klare Form aus, ist von Musterbeispielen durchsetzt und bringt zum Schluss ein ausgeführtes Beispiel einer Wort- und Satzanalyse als Musterbeispiel für ähnliche Arbeiten der Schüler.

Nachdem wir eingangs die leitenden Grundsätze des Herrn Verfassers gewürdigt und als trefflich gefunden, nachdem wir ferner die sorgfältige, durch und durch den Praktiker verrathende Zusammenstellung im einzelnen nachgewiesen, gelangen wir zu dem Urtheil, dass wir es hier mit einem Hilfsbuch und Lernmittel zu thun haben, das nicht bloss einen verlässlichen Wegweiser für die Aufstellung eines Lehrganges für den deutschen Sprachunterricht, sondern auch ein treffliches, anregendes Übungsbuch für die Hand des Schülers abgeben und sich hoffentlich in den weitesten Kreisen einbürgern wird. Wenn

auch ein Buch den Lehrer keineswegs ersetzen kann, aber zu beeinflussen vermag es ni günstiger Weise die Methode insbesondere jüngerer Lehrer, es vermag bei sinngemässer Verwendung und zweckmässiger Ausnützung viel zur Erzielung dauernder Unterrichtserfolge beitragen, insbesondere wenn sich der Lehrende bemüht, in den Geist des Werkes einzudringen, und sich vor schablonenhafter Benützung und geistloser Nachmalerei hütet.

Wir könnten den Wert von Binstorfers Sprachschule sicher in ein viel günstigeres Licht stellen, als es hier geschieht, wenn wir die Sprachbücher anderer Verfasser zur Vergleichung heranziehen wollten, doch liegt uns ein derartiges Beginnen ferne, wir überlassen diese Thätigkeit dem praktisch wirkenden Lehrer, der dann wohl erkennen wird, welche von den angepriesenen Lehrbehelfen sich lediglich als Krücken erweisen, welche den Gesunden das Gehen verleiden.

Freuen wir uns also über dieses nach jeder Richtung hin gelungene Werk, freuen wir uns, dass eines der tüchtigsten Mitglieder der Wiener pädagogischen Gesellschaft diesen Behelf geschaffen, freuen wir uns, dass er geschaffen wurde im Geiste jener Anschauungen, welche die Gesellschaft wiederholt zum Ausdrucke gebracht und an denen sie bis zur Stunde festhält, freuen wir uns endlich der günstigen Urtheile, welche seinerzeit die gesammte pädagogische Presse und die Behörden, sowie hervorragende Fachmänner, wie die Herren Dr. Kummer und Dr. Huemer über das Werk fällten, unsere Freude soll in dem Wunsche ausklingen: Binstorfers Sprachschule möge bald den Weg machen, den sie verdient als Werk deutscher Gründlichkeit, pädagogischer Tüchtigkeit und rühmlichsten Fleisses.

In der Debatte besprach B.-D. M. Zens den correcten logischen Aufbau der Sprachschule und die immensen Fortschritte, welche diese Neuarbeitung nach sich gezogen habe und wandte sich dann gegen jene Strömung, welche sich besonders in jüngster Zeit besonders bemerkbar zu machen sucht, indem sie den in der Praxis bewährten und in der Theorie anerkannt richtigen Lehrgang vom Satze zum Wort als unrichtig bezeichnet und dafür den früheren systematischen Unterricht in der Wortlehre zum Ausgangspunkte des grammatischen Unterrichtes nehmen will.

Schliesslich beantragte Redner die Annahme folgender Resolution: Die Wiener pädagogische Gesellschaft hält nach wie vor an der am 2. Jänner 1890 beschlossenen These fest:*) „Die Elementarschule vermittelt grammatische Kenntnisse zu dem Zwecke, das auf dem Wege der Gewöhnung erlangte, wesentlich auf dem Sprachgefühle beruhende grammatische Können der Schüler allmählich auf die höhere Stufe des Sprachbewusstseins zu erheben, daher eine wissenschaftliche Systematik aus ihrem Unterrichtsplan ausgeschlossen erscheint. Sie beginnt mit fertigen Sprachgebilden (Sätzen), lässt die Formenlehre neben der Satzlehre auftreten, erweitert concentrisch fortschreitend von Jahr zu Jahr den Wissenskreis des Kindes immer mehr und gibt auf jeder Stufe den entsprechenden Abschluss durch systematische Zusammenfassung des bis dahin behandelten Unterrichtsstoffes."

Diese Resolution wurde einstimmig angenommen.

---

*) Siehe „Pädagogisches Jahrbuch 1890", S. 30.

III.

Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes.

Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes.

Von Hans Trunk.

Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. — Wien, Verlag von Karl Graeser. 1890.

Referat, erstattet am 5. November 1891 von F. Buchneder.

Im Jahre 1877, also vor 14 Jahren, erschien im Selbstverlage des Verfassers und in Commission der Universitäts-Buchhandlung von Leuschner und Lubensky in Graz die einen Druckbogen starke Broschüre: „Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens. Von Hans Trunk, Bürgerschullehrer.“ Diese Abhandlung war aus einem Vortrage entstanden, welchen Trunk in einer Versammlung des steiermärkischen Lehrerbundes gehalten hatte.

Schon ein Jahr später — im Jahre 1878 — erschien bei K. Graeser in Wien die auf mehr als den dreifachen Umfang erweiterte zweite Auflage der genannten Schrift. Wie die erste Ausgabe des Büchleins im engeren Kreise, so fand das erweiterte Werkchen — die zweite Auflage — im deutschen Lehrstande überhaupt und in der pädagogischen Presse insbesondere freundliche Aufnahme und anerkennende Besprechung. Schulmänner und Fachschriftsteller, welche auf dem Gebiete des geographischen Unterrichtes in erster Reihe stehen, wie Dr. Geistbeck, Keil, Oppermann, Hummel, Dr. Werther, Dr. W. Cramer u. a. haben dem Buche ihr Wohlwollen entgegengebracht und es in sehr günstiger Weise beurtheilt. Trunk's Schrift wär einem praktischen Bedürfnisse entgegengekommen. Durch die zweckmässige Zusammenstellung der allgemein giltigen Grundsätze, welche bisher über die Veranschaulichung im geographischen Unterrichte zutage getreten waren, sowie durch die Vorführung der eigenen Erfahrungen war eine wohlgeordnete Methodik des geographischen Unterrichtes entstanden. Einen besonderen Wert erhielt das Buch durch den Hinweis auf eine grosse Anzahl der bedeutendsten Fachschriften des geographischen Unterrichtes, wodurch dasselbe förmlich eine kleine Bibliographie des in Rede stehenden Lehrgegenstandes geworden war.

Nach einigen Jahren war die zweite Auflage des Buches im Buchhandel vergriffen. Doch nicht so rasch, als der ersten Auflage die zweite, war der zweiten die dritte gefolgt. Ein Zeitraum von zwölf Jahren liegt zwischen diesen beiden Ausgaben, während dessen Trunk unermüdlich sowohl an der Bereicherung und Klärung seiner eigenen Ideen, als an der Kenntnisnahme und prüfenden Sichtung der grossen Literatur der geographischen Disciplin arbeitete. Wie gründlich dies geschehen ist, davon gibt das vorliegende Buch Aufschluss. Es hat mit den früheren Ausgaben nicht viel mehr als den Titel gemein, erhielt den vierfachen Umfang der zweiten, den zwölffachen der ersten Auflage, erfuhr eine wesentliche Vergrösserung und Erweiterung jedes einzelnen Abschnittes und ist durch einige ganz neu hinzugekommene Capitel bereichert worden.

Das Buch, welches mit einer einleitenden Besprechung über die Wichtigkeit und das Wesen der Anschaulichkeit des Unterrichtes überhaupt und die Beziehungen des Grundsatzes der Anschaulichkeit zum geographischen Unterrichte insbesondere beginnt, ist in vier Hauptabschnitte getheilt, wovon der erste die directen, der zweite die indirecten Anschauungsmittel, der dritte die Hilfsmittel für den Unterricht in der astronomischen Geographie und der vierte das Hilfsbuch für die Hand des Schülers bespricht.

Als directe Anschauungsmittel führt der Verfasser des Buches den Gegenstand selbst, Modelle und Reliefs, Abbildungen, Landkarten und andere graphische Darstellungen vor. Zu den indirecten Anschauungsmitteln rechnet er das geographische Charakterbild, die Vergleichung, die Erklärung geographischer Namen, die Beinamen und die Mittheilungen aus Geschichte und Sage. In dem Capitel über den Gegenstand selbst spricht der Verfasser über die Heimatkunde, ihre materielle und formelle Aufgabe, ihre Stellung zum eigentlichen geographischen Unterrichte, die Grundsätze für das methodische Lehrverfahren in derselben, über Ausflüge, Schülerwanderungen und Reisen und ihren Nutzen, über Naturalien und Erzeugnisse des Gewerbefleisses. Hinsichtlich der Modelle und Reliefs erfahren folgende Capitel eine allgemein orientierende Behandlung: Der Vorzug der Modelle und Reliefs gegenüber der Landkarte; die Überhöhung des Vertical-Massstabes in Reliefs und deren Vor- und Nachtheile im Unterrichte; Titel und Preis künstlerisch ausgeführter Reliefs; über die Selbstanfertigung von Reliefs. Es wird sodann über die Abbildungen und ihre Stellung im Unterrichte, über die Auswahl und Beschaffung, sowie über den sachlichen Inhalt vorhandener guter Abbildungen gesprochen, worauf das Stereoskop und Pantoskop, die Panoramen und geographischen Charakterbilder einer eingehenden Würdigung unterzogen werden.

Ein grosser Raum im Buche ist dem wichtigsten Veranschaulichungsmittel im geographischen Unterrichte, der Landkarte, gewidmet. In den drei Gruppen der Einzeldarstellungen: „1. Allgemeine Eigenschaften guter Karten; 2. Besondere Anforderungen inbezug auf Schulkarten; 3. Die Verwendung der Landkarte bei dem Unterrichte“ ist ein reiches Material zusammengestellt. Es wird gesprochen über die zweckmässige Auswahl der graphisch darzustellenden geographischen Objecte; über die Nachtheile sowohl der Überladung als der übergrossen Leere der Karte; über die Generalisierung und ihre Grenzen; über die Beschreibung der Karte mit Namen und Zeichen; über die Terrain-Darstellung und ihre geschichtliche Entwickelung; über das malerische Element der Karte und die neuzeitlichen Bestrebungen hierin; über die Darstellung der hydrographischen und politischen Verhältnisse; über die sachliche Richtigkeit, den Massstab und die äussere Ausstattung; über die Wandkarte, die stumme und beschriebene Karte und die Art der Beschreibung; über deren Übereinstimmung mit der Handkarte; über die Frage, ob für verschiedene Schulkategorien und Unterrichtsstufen gleiche oder verschiedene Ausgaben von Karten wünschenswert sind; über den Schulatlas und die Art seiner Zusammenstellung; über die innere und äussere Ausstattung desselben; über die Frage der Verwendung gleicher oder ungleicher Atlanten in verschiedenen Schulanstalten und auf verschiedenen Unterrichtsstufen; über lose Kartenblätter; über empfehlenswerte Atlanten und deren Verlag; über Mängel der Karten und ihre Ursachen; über die Einführung der Schüler in das Kartenverständnis und deren Nothwendigkeit und nothwendige Planmässigkeit; über den Stufengang der Einführung; über das Kartenlesen; über die Handkarte als Entdeckungs-, die Wandkarte als Übungsfeld des Schülers; über die Stellung der Kartenskizze im Unterrichte; über das Lehrverfahren bei der Einführung in das Verständnis der Karte; über die Übung im Kartenlesen; über die Vorbereitung

auf den Unterricht vonseite des Lehrers; über empfehlenswerte Lehrbücher und wissenschaftliche Werke der Geographie. Von anderen graphischen Darstellungen wurde ganz gesondert noch einmal die Kartenskizze charakterisiert; es werden sodann die geographischen Grössenbilder und Profile überhaupt und deren Stellung im geographischen Unterrichte insbesondere erörtert.

Die indirecten Anschauungsmittel werden vorerst nach Zweck und Wert gewürdigt; es wird hierauf das geographische Charakterbild als Landschafts-, Stadt-, Volks- oder Culturbild, sowie dessen Zweck, Inhalt, Verwendung und Auswahl für den Unterricht besprochen; sodann auf die geographische Vergleichung übergegangen, Beispiele solcher Vergleichungen gegeben; nachher die Erklärung geographischer Namen in ihrer Stellung als indirecte Anschauungsmittel beurtheilt und schliesslich der Wert der Beinamen, kurzer Mittheilungen aus Geschichte und Sage, der illustrierenden Gedichte, Sprüche u. s. w. für die geographische Veranschaulichung beleuchtet.

Als Hilfsmittel für den Unterricht in der astronomischen Geographie wird der Gegenstand selbst, werden Modelle und Apparate, Abbildungen und Karten einer ausführlichen Besprechung unterzogen.

Inbezug auf das Hilfsbuch für die Hand des Schülers wird die Frage erörtert, ob ein solches in Gebrauch zu nehmen oder der Gebrauch zu bekämpfen sei, und ob dasselbe ein sogenannter Leitfaden oder ein ausführliches Lehrbuch sein soll. In der Besprechung über die Einrichtung des Hilfsbuches werden die Eigenschaften aufgezählt, die ein gutes Hilfsbuch haben soll.

Die günstige Beurtheilung, welche die erste und zweite Auflage des Buches gefunden, war eine wohlverdiente; und doch übertrifft die dritte verbesserte und vermehrte Auflage die anderen nicht nur im äusseren Umfange, sondern vornehmlich auch an innerer Güte. Jedes Capitel für sich ist der vollen Beachtung würdig; es orientiert in vollkommener Weise und in den Grundzügen erschöpfend über den in Rede stehenden Gegenstand. Das Buch ist Methodik, Geschichte der Entwickelung des geographischen Unterrichtes und Führer durch die geographische Literatur in einem.

Bei dem Studium des Buches lernt man nicht nur die hervorragende Sachkenntnis des Verfassers schätzen, welche sich auf das innere Wesen der Disciplin ebenso wie auf die Methode und die Literatur derselben erstreckt; auf das angenehmste berührt auch die ausgezeichnete Sorgfalt, welche einerseits der Aufstellung und Einhaltung einer äusserst zweckmässigen Stoffanordnung und anderseits der Befolgung einer mustergiltigen Stoffdarstellung, der Diction, zugewendet wurde. Die Lebendigkeit und Frische der Schreibweise, sowie die durchwegs streng gemessene, ansprechende Breite derselben rufen jedenfalls in jedem Leser den günstigsten Eindruck hervor. Nur die übersichtliche Anordnung des Stoffes, welche jede beliebige Abweichung von dem logischen Aufbaue des Stoffganzen vermied, hat es ermöglicht, die riesige, sich vielfach scheinbar gegenseitig ausschliessende Menge des Gebotenen in dem verhältnismässig engen Raume des Buches unterzubringen. Eine sehr bedeutende Anzahl von Fragen, welche nur immer hinsichtlich des geographischen Unterrichtes, seiner Veranschaulichung und Methode gestellt werden können, erscheint in klarer Durchsichtigkeit, in Kürze und Bündigkeit im Grundzuge beantwortet; wer sich noch eingehender mit dem Wesen der einzelnen Gegenstände beschäftigen wollte, der findet in den zahlreichen, auf der Höhe der Zeit und des Gegenstandes stehenden Literaturnachweisen des Buches den verlässlichsten Rathgeber und Führer. Von nicht zu unterschätzendem Vortheile in der Benützung des Buches ist es, dass jedes Capitel desselben als eine in sich abgeschlossene Monographie

sich darstellt und die Gesammtheit des Dargestellten den Eindruck einer zweckmässigen Aneinanderreihung von guten Einzelbildern hervorruft und lebendig erhält.

Das Buch erscheint seiner inneren Anlage nach als berichtend. Keine mit dem Gegenstande im Zusammenhange stehende Anschauung wird unberücksichtigt gelassen; Meinung und Gegenmeinung stehen in sachlich wirksamer Art unter der genauen Anführung ihrer Vertreter einander gegenüber. Indem der Verfasser des Buches scheinbar nur die Rolle des Berichterstatters für sich in Anspruch nimmt, weiss er doch nach seinem Willen bezwingend und überzeugend zu lenken und für das Richtige, das Zweckmässige oder Wünschenswerte einzunehmen. Er hielt sich durchwegs von zweifelhaften Ansichten und Forderungen fern, schaffte in allen Fragen des geographischen Unterrichtes das zur Klärung der Anschauungen nöthige Material herbei und schuf dadurch im Einzelnen wie im Ganzen die nöthigen Prämissen zur Bildung eines von allem Überklugen, Falschen oder Nebensächlichen unbeeinflussten Urtheils.

Das Buch: „Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes“ von H. Trunk erscheint entschieden als eine sehr wertvolle Bereicherung der deutschen pädagogischen Literatur. Es dürfte ebenso für den Geographen von Fach und den Kartographen von Interesse sein, wie es dem Lehrer der Geographie an niederen, mittleren und höheren Schulen vortreffliche Dienste zu leisten im Stande ist. Es sollte nicht minder von den Schultheoretikern beachtet werden, welche es unternehmen oder hiezu berufen sind, die Grundlagen für die praktische Unterrichtsertheilung zu schaffen, wie es den Schulaufsichtsorganen dienen sollte, welche so häufig die Aufgabe haben, die ganze Art und Richtung des Unterrichtsbetriebes aus jenen Bahnen herauszuleiten, welche nicht die richtigen sind.

Es kann ohne Umstände gesagt werden: Wer immer sich über die geographische Unterrichtsdisciplin erschöpfend orientieren will, darf das in Besprechung stehende Buch in keinem Falle ausseracht lassen. Es gibt ihm nicht nur auf die vollkommenste, sondern auch auf die angenehmste Weise Aufschluss über die Mittel und Wege, den geographischen Unterricht ausreichend anschaulich zu gestalten. Es lehrt ihn die Wichtigkeit geographischer Schulmuseen in ihrer ganzen Wesenheit erkennen und festhalten. Das Buch wird aber auch die Überzeugung in ihm befestigen, dass noch wichtiger als das reichhaltigste Schulmuseum für jede Schule ein Lehrer ist, der es versteht, die vorhandenen Lehrmittel in richtiger Weise dem Unterrichte dienstbar zu machen, von dem der Autor des Buches in seinem Schlussurtheile ausführt: „Der wichtigste Factor für das Gedeihen alles Unterrichtes, also auch des geographischen, ist der Lehrer selbst. An ihm liegt fast alles, was auf den Schüler bildend und erziehend einwirkt; er ist es, der durch sein Licht und seine Wärme den jungen Geisteskeim gleich der Frühlingssonne hervorlockt und vor dem er seine Blätter und Blüten entfaltet. Nicht die wohlgebuchte Norm im Leitfaden, nicht die durchdachteste, erfolgversprechende Methode hält das Heil des Unterrichtes in sich beschlossen; nein, der tüchtige Lehrer ist der Hauptfactor, nicht als Executor des vorgeschriebenen Leitfadens, sondern als lebendig gestaltende, frisch und frei schaffende Person.“

Das Buch ist zweifellos in hervorragendem Grade geeignet und berufen, auf dem Gebiete des geographischen Unterrichtes und der Lehrmittel für denselben reiche Anregung zu geben und die erwünschte Klärung und Fortentwickelung dieses Gegenstandes erheblich zu fördern.

ANHANG.

I.

Schulchronik.

(15. September 1891 bis 15. September 1892.)

Von Ferdinand Frank.

I. Die Schule und das öffentliche Leben.

In der Thronrede, mit welcher am 22. Februar 1892 der ung. Reichstag eröffnet wurde, kommt folgender zeitgemässe Passus vor: „Die Religionsangelegenheiten betreffend hoffen und erwarten wir, dass die Kirche und der Staat ihren erhabenen Beruf unter Wahrung der wechselseitigen Interessen und Rechtssphären in jener traditionellen Harmonie erfüllen werden, welche als eine der hauptsächlichsten Garantien der allgemeinen Rechtsordnung und Religiosität in unserem geliebten Königreiche Ungarn zwischen Kirche und Staat im Interesse und zum Wohle beider seit Jahrtausenden bestanden hat. Im Interesse des öffentlichen Unterrichtes werden mehrere Vorlagen zur verfassungsmässigen Behandlung kommen, welche theils die intensivere Entwickelung und Hebung des allgemeinen Niveaus derselben, theils die Verbesserung der materiellen Lage der Volksschullehrer bezwecken."

So sehen wir denn in beiden Reichshälften zwei grosse Gedanken, die Fundamente des öffentlichen Erziehungswesens, langsam aber stetig im Ausbau begriffen unter der Ägide unseres erhabenen Monarchen: die Hebung der Volksbildung und die Hebung unseres Standes.

Nur ein Volksschulwesen, das sich auf die festen Schultern des Staates stützt und dessen Lehrer sich mit allen Herzensfasern eines warmen Patriotismus an denselben klammern, kann einer gedeihlichen Entwicklung und Blüte entgegengehen. Wo sich das Schulwesen nur auf eine Partei stützt, da sinkt es zur Parteisache herab, da geht der grosse Gedanke einer engen, die gute Sache untergrabenden Auffassung entgegen. Zwei Beispiele mögen das Gesagte bestätigen.

In Belgien kann seit 1880 im Schulwesen ein bedeutender Rückschritt constatirt werden. In Brüssel sind von 180 000 Einwohnern 52 000 des Lesens und Schreibens unkundig, Laëken, die Residenz des belgischen Königs, zählt unter 25 000 Einwohnern sogar 11 000 Analphabeten.

Das geeinigte Italien übernahm nicht weniger als 17 Millionen Analphabeten; von $3^1/_2$ Millionen Kindern wuchsen daselbst $\frac{4}{5}$ ohne jeden Schulunterricht auf; in Spanien herrschen noch heute dieselben traurigen Verhältnisse. In Bayern hatten dagegen von 19948 Recruten nur 3 eine mangelhafte Schulbildung.

Die von staatswegen geförderte Hebung unseres Schulwesens findet von gewisser Seite durchaus keinen Beifall. Diese Stimmung kommt in dem Hirtenbriefe der hochwürdigsten Bischöfe Österreichs (Ende 1891) zum Ausdruck, in welchem direct ausgesprochen wird, dass die Kirche durch die neuere Schulgesetzgebung nicht im Stande sei, im österreichischen Volke christlichen Glauben und christliche Sitte in wirksamer Weise zu pflegen.

Jede Partei hat ihr Schulprogramm, auch die Socialisten Deutschlands, welche ebenfalls eine Anzahl von Forderungen aufstellen, die sich auf Unterricht und Erziehung, sowie auf den Jugendschutz beziehen. Sie fordern insbesondere: Weltlichkeit und Allgemeinheit der Schule, Unentgeltlichkeit des Unterrichtes und aller Lernmittel, Erziehung zur allgemeinen Wehrhaftigkeit, Verbot der gewerblichen Arbeit für Kinder unter 14 Jahren, Stellung der gesammten Jugendliteratur in den Dienst ihrer Partei.

Man vergleiche hiezu die Oberströmung auf pädagogischem Gebiete: Abwehr des Socialismus durch eine Reform des Geschichtsunterrichts ad hoc (siehe später) und diese Unterströmungen, wahrlich, ein bewegtes Bild!

Wir stehen auf dem festen Boden eines ruhigen gesunden Fortschrittes auf gesetzmässiger Grundlage, müssen aber bei aller Ruhe doch der Vorsicht nicht entrathen, zu der auch Se. Excellenz Minister Graf Khuenburg einer Deputation oberösterreichischer Lehrer gegenüber ermahnte. Er sprach: „Die gegenwärtige Lage berechtigt durchaus nicht zu sanguinischen Hoffnungen. Man müsse in erster Linie darauf bedacht sein, das Bestehende zu erhalten. Er wisse aus Erfahrung, unter welch schwierigen Verhältnissen die oberösterreichische Lehrerschaft ihres schweren Berufes zu walten hat und würdige das Wirken derselben in vollem Masse. Deshalb werde er auch dem Wohle der Schule und der Lehrer, sowie den Interessen eines gesunden Fortschrittes seine vollste Aufmerksamkeit schenken und diese Principien stets hochhalten."

Gerade die Schwierigkeit unseres Berufes erfordert, dass der Lehrstand auf der Höhe der Zeit stehe, dass er dem fortschrittlichen Geiste folgen könne. Es berührt uns daher nicht so tief, wenn wir „Proletarier der Bildung" von einem niederösterreichischen Landboten geheissen werden, denn es kommt nur darauf an, in welchem Sinne man dieses Attribut auffasst. Es nimmt uns nur wunder, dass die Genossen Dr. Scheichers, welch letzterer diesen Ausspruch that, sogar für die Vermehrung dieses Proletariats durch Gründung von Privatseminarien warm eintreten, und dass man sogar den Säckel von uns, armen Proletariern, mit sehr sanften Worten in Anspruch nimmt, um eine Beisteuer für diesen Zweck zu bekommen. Auch Phrasen, wie sie ein sicherer Professor Th. Ziegler von „Halbbildung", von „künstlich hinaufgeschraubten Volksschullehrern" von der Höhe seiner Bildung auf uns herablässt, verfangen nicht bei den „unzufriedenen und unglücklichen" Lehrern, im Gegentheil, wir könnten diesen auf unseren Stand recht unglücklich angewandten vorsintflutlichen Beurtheilungen eine Reihe von Aussprüchen anderer Art gegenüberstellen, so das Urtheil aus der Feder des bekannten Volkskenners Chiavacci, welcher im „Universum" schreibt: „Wer wie Sie am grünen Tische (wir fügen hinzu: und durch die gefärbte Brille des Dünkels oder ohnmächtigen Hasses) den Volksschullehrer studieren will, der mag zu einem wunderlichen Resultate kommen; wer aber an die Stätte seines Wirkens tritt, wer den Charaktergehalt auch unter dem oft bescheidenen Äusseren zu ergründen vermag, der wird sehr viel des Achtbaren und sehr wenig des Wunderlichen finden. Man sage was man will: Das Gerade, Schlichte und dabei Tüchtige ist Hauptzug der Mehrzahl der Volksschul-

lehrer, und es gibt wenige Männer, die so mit dem Herzen in ihrem Berufe aufgehen, wie sie."

Eine ernste Auffassung der Gegenwart ist allerdings nothwendig, wenn wir dem Programme Khuenburgs nachleben sollen, „das Bestehende zu erhalten."

Daher folgte auch heuer die gesammte österreichische Lehrerschaft mit Spannung und Besorgnis dem grossen Schulkampfe in Preussen, welcher bei conträrem Ausgange von unberechenbaren Rückwirkungen auf unser Schulwesen hätte sein können.

Wir müssen in Kürze die Tendenz dieses Gesetzentwurfes würdigen, um diese Aufregung begreiflich zu finden und heben kurz einige Bestimmungen des Entwurfes hervor: Maximalzahl der Schüler an einclassigen Schulen 80, an mehrclassigen Schulen 70 (!) auf eine Lehrkraft. — Neue Schulen dürfen nur auf confessioneller Grundlage errichtet werden, soweit nicht an einem Orte eine andere Schulverfassung besteht. — Bei 30 Kindern einer confessionellen Minderheit kann, bei 60 Schülern muss eine besondere Volksschule für diese errichtet werden. — An confessionell eingerichteten Schulen dürfen nur Lehrer der betreffenden Confession beschäftigt werden. — Ein mit der Leitung des Religionsunterrichtes beauftragter Geistlicher hat das Recht, dem Religionsunterrichte in der Schule beizuwohnen, sich von der sachgemässen Ertheilung desselben und von den Fortschritten der Schüler zu überzeugen, den Lehrer nach Schluss des Unterrichts sachlich zu berichtigen und ihm Weisungen zu geben. — Die Seminare sind auf confessioneller Grundlage einzurichten. — Leiter und Lehrer derselben müssen der betreffenden Confession angehören. — Die kirchlichen Oberbehörden sind befugt, sich durch einen Beauftragten mit Stimmrecht an der Prüfung der Lehrer zu betheiligen. — Die zweite Prüfung ist frühestens 4 und spätestens 6 Jahre nach dem Seminaraustritte abzulegen. — Die Schulpflicht beginnt mit dem auf das vollendete 6. Lebensjahr folgenden Aufnahmstermin und endet mit dem auf das 14. Lebensjahr folgenden Entlassungstermin. (Sehr nachahmenswert.) — Das Schulgeld ist aufgehoben. — Der niedere Kirchen- oder der Küsterdienst kann vom Schulamte getrennt werden, wenn die Gemeinde oder Kirchenbehörde es verlangen (!). — Lehrpersonen sind zur Ertheilung von Fortbildungsunterricht bis zu 6 Stunden wöchentlich gegen Vergütung verpflichtet. — Grundgehalt eines alleinstehenden oder ersten Lehrers 1000 M. (NB. Dasselbe Einkommen beziehen — im Minimalbetrage — die preussischen Unterbeamten der VI. Stufe. Zu diesen gehören: Die Kanzleidiener, Boten, Grenzaufseher, Weichensteller, Portiers, Kastellane, Polizeiboten und Schuldiener.) Alterszulagen 100 M. (Lehrerinnen 70 M.) Freie Wohnung oder entsprechende Entschädigung. Pension nach 10 Dienstjahren $\frac{1}{60}$, steigend bis zu höchstens $\frac{4}{60}$. (!) — Die Lehrer sind zu Pensionsbeiträgen nicht verpflichtet. —

Es möge nun einiger Kundgebungen gegen den Entwurf gedacht werden. — Auf dem Städtetage zu Halle, welcher 68 Abgeordnete zusammenführte, bezeichnete Platen die Annahme dieses Entwurfes als eine Vernichtung der Selbstverwaltung auf dem Gebiete des Schulwesens, als eine Vernichtung des confessionellen Friedens, als einen Rückschritt von über 100 Jahren. Es wurde eine scharfe Resolution gegen den Entwurf gefasst. Ähnliche Beschlüsse fassten auch Städtetage in Brandenburg, Pommern, zu Erfurt u. a. Die Berliner Gemeindevertretung nahm am 1. Februar 1892 folgende Resolution an: „Die heutige Versammlung der Berliner Stadtverordneten erklärt, dass der dem Abgeordnetenhause vorgelegte Entwurf eines Reichsvolkschulgesetzes einer zeitgemässen Entwicklung der Volksschule nicht entspricht und den Hoffnungen der Lehrer nicht Rechnung trägt. Sie erklärt sich insbesondere: 1. gegen die principielle

Forderung von confessionellen und Ausschluss der simultanen Schulen; 2. gegen das kirchliche Vetorecht bei Prüfungen und bei der Anstellung des Lehrers. 3. Sie protestiert gegen die directe Unterordnung des Lehrers unter den Geistlichen. 4. Die Berechtigung zur Ertheilung des Religionsunterrichtes werde dem Lehrer nur auf dem Wege des ordentlichen Disciplinarverfahrens abgesprochen. 5. Die Versammlung erblickt in der Beschränkung der Gemeinderechte auf die Schule eine Schädigung des Interesses für die öffentliche Erziehung. 6. Der Lehrer sei von amtswegen Mitglied des Schulvorstandes, und in grösseren Orten werde die Zahl der zum Schulvorstande gehörigen Lehrer vermehrt. 7. Der Grundgehalt der Lehrer betrage wenigstens 1200 M. 8. Die Ausübung des niederen Küsterdienstes werde dem Lehramtsinhaber untersagt.

Am 24. März 1892 ist der die Gemüther so tief aufregende Entwurf zum Glück für die Schule Deutschlands und — Österreichs von der Bildfläche des politischen Lebens verschwunden und hat auch seinen Schöpfer, den Cultusminister Grafen Zedlitz, mitgerissen. Reichskanzler Graf Caprivi, der sich als Präsident des preussischen Staatsministeriums der Vorlage kräftigst angenommen katte, wurde seines Amtes als Minister-Präsident enthoben, an seine Stelle kam Graf Eulenburg. Zum preussischen Cultusminister wurde der bisherige Staatssecretär Dr. Bosse ernannt.

Zu bedauern sind die preussischen Collegen insofern, weil durch den Fall des Entwurfes die definitive Regelung ihrer Rechtsverhältnisse abermals hinausgeschoben erscheint.

Auch in den Sitzungen **des österreichischen Abgeordnetenhauses** wurde die Schulfrage öfters gelegentlich gestreift, und es mögen nur solche Momente herausgehoben werden aus dem reichen Material, welche auf allgemeines Interesse Anspruch machen und für das Schulwesen von Wichtigkeit sind.

Am 3. November 1891 bei der Post „Centrale des Unterrichtsministeriums" kam Abgeordneter Kaltenegger abermals auf die achtjährige Schulpflicht zu sprechen und sagte, durch die achtjährige Schulpflicht werde factisch das erzielt, was wir bedauern, die Leute wollen nicht mehr parieren, sie wollen nicht arbeiten. Er nimmt dann auch gegen verschiedene vermeintliche sittliche Gebrechen in Wien Stellung und beklagt, dass in der niederösterreichischen Schulzeitung ein Artikel der „N. Fr. Presse" abgedruckt und besprochen worden sei, der geradezu den Cultus des Nackten ins praktische Leben übersetzt sehen will. Redner führt ferner aus, in einem Artikel, „Darwinismus und Schule" werde der Abfall der Lehrerschaft von der Religion offen und entschieden zum Ausdrucke gebracht. Auch behauptete Kaltenegger in gewiss ungerechtfertigter Weise, dass gegenwärtig das Einvernehmen zwischen Lehrern und Geistlichen gestört sei.

Minister Dr. v. Gautsch meint treffend, er könne an den seinerzeit gemachten Bemerkungen nichts ändern, er könne sich auch mit dem Herrn Abgeordn. Kaltenegger nicht in eine pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung einlassen. Was der Herr Abgeordnete über die Pflichten der Sittlichkeit gesprochen habe, dem könne er vollkommen beistimmen, derselbe habe aber aus dem verlesenen Artikel nicht die richtigen Schlüsse gezogen. Es sei Aufgabe der Erziehung, die Jugend allmählich dazu zu erziehen, dass sie in der Kunst etwas anderes sieht, als gemeine Sinnlichkeit. Gerade des Gebildeten sei es würdig, in den Gebilden der Kunst das Erhabene und nicht das Gemeine zu sehen. Bezüglich des Artikels „Darwinismus und Schule" bemerkt seine Excellenz, dass er eine solche Art der Behandlung wissenschaftlicher Theorien entschieden missbillige. Die Gesetzgebung werde Sorge tragen, dass eine derartige

phrasenhafte Auffassung wissenschaftlicher Probleme ihren Eingang in die Schule niemals finden werde. Die Unterrichtsverwaltung strebe ferner eine intensive Schulaufsicht und eine bessere Lehrerbildung an. Gegenüber der bisherigen grammatikalischen Methode sei eine archäologische Erneuerung der Alterthumswissenschaft nothwendig. Von 1893 an würden für Historiker und Philologen Reisestipendien zur Ermöglichung eines längeren Aufenthaltes in den classischen Ländern creiert werden. — Die öffentlichen Schulen könnten bezüglich der Körperpflege nicht mit den Cadettenschulen verglichen werden, denn diese haben bezüglich der physischen Beschaffenheit der Zöglinge die Auswahl. Er betont nochmals und entschieden die Nothwendigkeit einer intensiven Körperbildung. — Bezüglich der Frauenbildung warnt Se. Excellenz vor Missverständnissen. Es gehe nicht an, das für die männliche Jugend bestehende Unterrichtssystem einfach auf die weibliche Jugend zu übertragen. Die nächste und höchste Aufgabe der Unterrichtsverwaltung werde immer bleiben, die Frau zur Erzieherin ihrer eigenen Kinder zu erziehen. Es müsse zugestanden werden, dass die Frau auch noch für andere Gebiete die Eignung besitze, z. B. im Gebiete der Heilkunde gegenüber dem eigenen Geschlechte, doch gehöre die Lösung dieser Frage nicht ins Ressort des Unterrichtsministeriums. —

Auch heuer, wie in früheren Jahren, klagten die Vertreter der sprachlichen Minoritäten über die Vernachlässigung der Idiome ihrer Nationalitäten, so Lutazzo über die zu geringe Beachtung des Italienischen und Bárwinski über die Vernachlässigung des Ruthenischen in Galizien.

Abgeordneter Dr. Suess polemisiert gegen Kaltenegger und meint, dass letzterer wohl mit seinen Anschauungen isoliert dastehe. Es fragt sich, ob sich die höchsten Bestrebungen der Kunst und Wissenschaft nach solchen Bestrebungen richten können, welche als erste Forderung an das R.-V.-G. die Bedingung stellen, dass die Bedienung für den Stall frei bleibt. Wenn Kaltenegger im Rechte wäre, müsste man das vor wenigen Tagen eröffnete kaiserl. Museum wieder schliessen. K. habe anderen Rednern Bescheidenheit angerathen und es trotzdem für gut befunden, über den Darwinismus eine Meinung abzugeben. Heute sei der Geburtstag Carneris, des Verfassers jenes ausgezeichneten Werkes „Darwinismus und Sittlichkeit". Redner meint, er müsse die Früchte und Errungenschaften der modernen Naturwissenschaften gegen Angriffe solcher Art vertheidigen. Abg. Suess führt ferner aus, dass sich gerade im Abgeordnetenhause eine erfreuliche Beruhigung auf dem Gebiete des Volksschulwesens zeige, und dass er als Mitglied der liberalen Partei unter dem gegenwärtigen Stande der Dinge der Ansicht ist, dass es nur unsere Pflicht sei, hier, im Landtage und an anderen Orten dazu beizutragen, dass diese Beruhigung sich befestige. Dem Religionsunterrichte sei laut R.-V.-G. eine bestimmte Anzahl Stunden zugewiesen, damit sei nicht ein leeres formales Zugeständnis gemeint, sondern die Ansicht ausgesprochen, dass es ein Bedürfnis für unser Volk ist, dass Lehrer und Pfarrer gemeinsam an dieser grossen Aufgabe wirken, und dass man trachten sollte, diese beiden massgebenden Persönlichkeiten jede auf ihrem Gebiete einander näher zu bringen, damit die Volksschule das grosse Ziel erreiche. Redner erwähnt auch des heilsamen Einflusses, den die Aufhebung des Schulgeldes in einzelnen Ländern ausübe.

Bezüglich der nationalen Abschliessung und Empfindlichkeit meint Suess: Die Menschheit strebt über dem Streite des Tages gleichsam in einer höheren Sphäre allgemeinen Zielen zu, das werde jetzt wieder durch die Auszeichnung des deutschen Physikers Helmholtz seitens der französischen Republik bestätigt. Das ist die frieden-

bringende Thätigkeit der Wissenschaft, die sich auch langsam herabsenke in das Gebiet der höheren Studien, dass alle jene Persönlichkeiten, welche an denselben theilnehmen, sich dessen mehr und mehr bewusst werden, dass die Wissenschaft ein Gemeingut nicht einer Nation, sondern der gesammten civilisierten Erde ist.

Bezüglich der Meinung Masaryk's, die Frauen zu den classischen Studien zuzulassen, meint Suess, er könne derselben (wie Dr. v. Gautsch) nicht zustimmen. „Ich glaube", sagt er, „dass der Frau durch die Natur ihre Pflicht vorgeschrieben ist, und dass das Ablenken der Frau von dieser Pflicht eine Entgleisung, ein Fehler gegen die Natur und sogar ein Eingriff in die physische Entwickelung des betreffenden Volksstammes ist. Für mich gibt es im ganzen Leben kein erhabeneres, kein edleres Bild als das einer Mutter, die hingebungsvoll ihre Schuldigkeit thut, und ein anderes Ziel sollte man dem weiblichen Geschlechte nicht stellen."

Redner führt ferner aus, dass den Hochschulen noch eine grosse Aufgabe vorbehalten sei, eine Aufgabe, wie sie von zwei berühmten englischen Universitäten seit einigen Jahren zu erfüllen versucht werde. Diese Universitäten, nämlich Oxford und Cambridge, haben ihre Thore weit geöffnet und senden Hunderte von Lehrern hinaus in die Arbeiterbezirke, in die Kohlengebiete, in die Webereien, auf die englischen Docks. Überall werden Vorträge gehalten aus dem Gebiete der englischen Geschichte, der Literatur, der Kunst, der Naturwissenschaften. „Der Lehrer," sagte der Bischof von London bei einem der Eröffnungsvorträge, „muss vollständig in den jeweiligen Geist seiner Classe von Zuhörern eindringen, der Universitätslehrer muss es verstehen, zum Arbeiter zu sprechen." Der Bischof von London, meint Suess, glaubt also nicht, dass es gefährlich sei, der grossen Masse des Volkes zu zeigen, wie erhaben unsere Schöpfung und wie gross die Eroberungen des menschlichen Geistes seien. Diese Leute, welche die Universität hinaussendet, halten nicht bloss Vorträge, sie theilen auch im Namen der Universität Prüfungszeugnisse bis an den letzten Kohlenarbeiter aus, und während anderwärts das odi profanum vulgus blüht, sind diese Universitäten hinabgestiegen in die Masse der Nation. Durch alle Universitäten Englands ist ein ethischer, idealer, philanthropischer Zug gegangen, der jetzt nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler selbst ergriffen hat und bessernd, veredelnd und hebend wirkt.

Der clericale Abg. Kohler meint, dass die Volksschulfrage seit der Erklärung des Episkopates in ein neues Stadium getreten und ihrer endgiltigen Lösung bedeutend näher gerückt sei. Durch diese Erklärung seien die Forderungen der Kirche kurz und klar bezeichnet worden. Die Frage der confessionellen Schule sei von der politischen, wirtschaftlichen und didaktischen Seite der Volksschulfrage losgelöst. Man werde jetzt mit erneuter Anstrengung und erneuter Entschiedenheit vorgehen. Das Vorurtheil, als sei hier Ruhe eingetreten, müsse gründlich zerstört werden. Eine Schmälerung seiner Partei auf dem Gebiete des Schulwesens sei viel schlimmer, als der offene brutale Culturkampf. Redner bespricht die jetzige Schulverfassung und beklagt es, dass dieselbe bureaukratisch und verknöchert sei, dass die Schullasten riesig anwachsen. Er kommt auch auf die neueste Schulnovelle zu sprechen und bittet den Minister um möglichste Förderung der Privatschulen.

Anlässlich eines speciellen Falles betont Se. Exc. Minister v. Gautsch die Nothwendigkeit der Kenntnis der deutschen Sprache mit folgenden Worten: „Die Kenntnis eines allen Gebildeten gemeinsamen Idioms, das ist die Kenntnis der deutschen Sprache, zählt in Österreich zu jenen unabweisbaren Nothwendigkeiten (grosser und wiederholter

Beifall), welche bei ernsten Politikern umsomehr Verständnis finden sollten, als die Erfüllung dieser Forderung in letzter Linie der Bevölkerung selbst zugute kommt. Ich glaube, dass in der Pflege und in der Kenntnis eines allen gemeinschaftlichen Idioms vielleicht auch das richtige Mittel liegt, um, nachdem sich das Schulwesen in nationaler Richtung immer kräftiger entwickelt, dasselbe vor jener Vereinsamung zu schützen, welche schliesslich alle Blüte geistiger Arbeit zum Welken bringen müsste."

In der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 6. Mai 1892 gelangte der Antrag des Abgeordneten Grafen Pininski, betreffend die Bestellung ständiger Schulinspectoren in Galizien zur Berathung. Berichterstatter war Dr. Beer.

Abgeordneter Fuss führt aus, dass er Bedenken hege gegen die Bestellung von definitiven Inspectoren in einem Kronlande, auch in anderen Ländern, wie in Kärnten, in Tirol, mache sich das Bedürfnis nach einer solchen Einrichtung fühlbar. Die Budgetsummen für die Schulaufsicht seien lächerlich klein, der Staat habe die Pflicht, ständige Schulinspectoren zu bestellen, er habe sich dieser Pflicht bisher entzogen.

Nachdem Zallinger den Entwurf namens der Clericalen, Masaryk aber aus sachlichen und staatsrechtlichen Gründen bekämpft hat, weist Unt.-Min. Freih. v. Gautsch darauf hin, dass alle Parteien die Wichtigkeit der Frage anerkennen. Er constatiert die ungleiche Entwicklung, welche diese Frage in der Landesgesetzgebung genommen; so werden in Niederöstereich und Oberösterreich die Inspectoren auf 3 Jahre, in anderen Ländern auf 6 Jahre ernannt, in Galizien, in Kärnten und neuestens in Tirol sei die Dauer ihrer Functionsperiode gar nicht ausgesprochen. Schon seit dem Jahre 1889 sei in einer Reihe wichtiger Kronländer der Wunsch rege, ständige Inspectoren zu erhalten, auch die Landesschulbehörden haben stets an dem Grundsatze festgehalten, einen diesbezüglichen Wechsel womöglich zu vermeiden. Er weist auf die Nothwendigkeit eines längeren Zeitraumes der Bestellung mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten des Inspectorates hin insbesondere dort, wo das Volksschulwesen noch in der Organisation begriffen sei. Dieser Wunsch werde auch in Lehrerkreisen immer lauter, auch die Landtage von Kärnten und Dalmatien seien dafür. Die Regierung habe ihre Ansichten in der Vorlage vom Jahre 1889 gekennzeichnet und werde allen derartigen Anträgen aus anderen Ländern ein entsprechendes Entgegenkommen zeigen. „Eine der wesentlichsten Einwendungen gegen die Stabilisierung der B.-Sch.-I. liegt in dem Worte Bureaukratisierung. Ich glaube aber, es wäre schon gegenwärtig möglich, dass der B.-Sch.-I., wenn er will, bureaukratische Allüren annimmt. Allerdings ist diese Neigung bei Schulmännern gewöhnlich nicht vorhanden (Widerspruch), aber ich gebe zu, dass gewisse andere äusserliche Momente in der gegenwärtigen Art der Bethätigung der B.-Sch.-I. hinzukommen, welche diese Befürchtung nicht ganz ungerechtfertigt erscheinen lassen. Ich glaube, dass die wesentlichste Aufgabe des B.-Sch.-I. darin besteht, dass derselbe den regsten Verkehr mit der Schule, dem Lehrer und den betreffenden Bevölkerungskreisen unterhält. Nur durch die innige Berührung mit dem pulsierenden Leben der Schule wird der Schulinspector vor der erwähnten Gefahr bewahrt bleiben. Es wird allerdings das Bestreben der Unterrichtsverwaltung sein müssen, dafür zu sorgen, dass der B.-Sch.-I. einerseits von gewissen Agenden möglichst entlastet werde, die ihn gegenwärtig zu stark belasten, und es wird auch dafür gesorgt werden müssen, dass dieser Contact mit der Schule erhalten bleibe (Zustimmung). Das soll nicht bloss durch eine sehr häufige Inspection der einzelnen Schulen, sondern auch nach der Richtung geschehen, dass der B.-Sch.-I. in eine erhöhte Beziehung zu den Lehrer-Conferenzen, zu den Lehrerbildungsanstalten, vielleicht auch

zu den Lehrbefähigungsprüfungen tritt. Und das kann nur dann geschehen, wenn er jene Stellung bekommt, die der Antrag für Galizien ihm zuweist. Ich glaube, dass nichts mehr vor der Veräusserlichung des ganzen Institutes schützt, als wenn dieser enge Contact zwischen Schulaufsicht und Schulleben hergestellt wird." — Der Minister betont, dass aus der Verallgemeinerung der Institution staatlicher B.-Sch.-I. auch noch andere Vortheile hervorgehen würden. Gegenwärtig müsse ein nicht unbeträchtlicher Theil der B.-Sch.-I. dem Lehrstande der Mittelschulen entnommen werden. Wenn die Nothwendigkeit dieser Anleihe bei der Mittelschule entfalle und die Aufsicht der Volksschule den Lehrern der Volksschule selbst überwiesen werde, so werde zweifellos ein neuer Strom intelligenter Kräfte der Volksschule sich zuwenden, und dadurch werde diese Institution auch für die Hebung des Lehrstandes an der Volksschule von Bedeutung sein. Der Minister wendet sich auch u. a. gegen die Behauptung, dass durch das vorliegende Gesetz der Unterrichtsverwaltung eine zu grosse Ingerenz auf das Schulwesen eingeräumt werde. In Böhmen würden nach dem L.-G. die B.-Sch.-I. nicht auf eine bestimmte Zeit ernannt. Während ihrer Functionsdauer komme ihnen zweifellos der Charakter staatlich Angestellter in jeder Beziehung zu, nur dass der Staat nicht für ihre Gehalte aufkomme. Die Unterrichts-Verwaltung habe auch bisher das Recht ausgeübt, B.-Sch.-I. zu entheben, sie nehme dieses Recht ausdrücklich für sich in Anspruch. Es sei unerfindlich, warum die Ingerenz der Unterrichts-Verwaltung grösser sein solle, wenn der B.-Sch.-I. den Charakter eines Schulaufsichtsbeamten erhielte.

Berichterstatter Dr. Beer weist auf die längere Erörterung dieser Frage in der Schulliteratur hin, er würde jedoch die Anstellung ständiger Inspectoren in solchen Ländern, wo die Verhältnisse es nicht unbedingt fordern, bedauern. Er halte diesbezüglich seit 20 Jahren aus pädagogischen Gründen an diesem Standpunkte fest. Es bestehen heute in Österreich 328 B.-Sch.-I., und es sollen 328 Beamte geschaffen werden, welche mit der Volksschulaufsicht betraut werden, losgelöst von der Schule, nicht in innigem Zusammenhange mit den pädagogischen Fragen. Auch die Zahl der für jedes Land zu nominierenden Inspectoren müsse sorgfältig erwogen werden. Womit sollte sich ein Inspector in Bezirken mit 20, 30 oder 40 Classen beschäftigen? Werde ein derartiges Gesetz von einem Lande verlangt, dann werde er es unterstützen, er werde aber seinen Einfluss aufbieten, dass die Anzahl der ständigen Lehrer in den übrigen Ländern nicht in ausserordentlicher Weise erhöht werde, er werde jedes Land in seinen Bestrebungen unterstützen, die heutige Bezirksschulinspection aufrecht zu erhalten. Beer wendet sich auch gegen die Behauptung Masaryks, dass das vorliegende Gesetz über die Competenz des Reichsrathes hinausgehe. Redner trete deshalb für den Entwurf ein, weil er sich durch Studium der statistischen Verhältnisse Galiziens überzeugt habe, dass heute in Galizien nicht die nöthige Anzahl tüchtiger Schulinspectoren aus dem Kreise der Lehrerschaft so aufgebracht werden könne, wie in den übrigen Ländern.

Das Haus ging dann in die Specialdebatte ein und nahm das in Verhandlung stehende Gesetz in dritter Lesung an.

Mehr als im Vorjahre haben sich heuer die **Landtage** mit der Schule beschäftigt, die Ergebnisse der Berathungen, welche sich immer um die Pole Lehrerbesoldung und Schulaufsicht drehen, können jedoch keineswegs als besonders günstige und befriedigende bezeichnet werden. Es fehlte auch heuer nicht an Versuchen, den freiheitlichen Errungenschaften des R.-V.-G. durch rückschrittliche Entwürfe einen empfindlichen Schlag zu versetzen, und auch bezüglich der Gehaltsregulierungen zeigten sich die

Landboten vielfach „sehr zugeknöpft". Wir lassen eine kurze Revue über die Thätigkeit der einzelnen Landtage folgen.

Im niederösterreichischen Landtage wurde am 22. und 23. December das Gesetz über die Regulierung der Gehalte in Wien berathen, und wir wollen angesichts der Thatsache, dass das Gesetz längst in Wirksamkeit getreten ist, nur das eine constatieren, dass dasselbe mit sehr verschiedenen Gefühlen aufgenommen wurde. Während es die Vorortelehrer mit Freuden begrüssten, waren die Lehrer der alten Bezirke Wiens von der Regulierung enttäuscht, weil die bisherigen Bezüge nicht, wie erwartet wurde, erhöht, sondern vielfach geradezu verkürzt wurden. So fiel z. B. der Nebenverdienst für den Turnunterricht bei ca. 900 Lehrkräften weg, ebenso die bedingungsweise Entlohnung des Schreib- und Gesangunterrichtes. In einer Beziehung brachte die Regulierung eine Besserung und wird auch als solche von allen dankbar anerkannt: die bisherigen provisorischen Zulagen wurden in den definitiven Gehalt eingerechnet, so dass für die Pensionsbemessung nun ein höherer Betrag in Rechnung kommt. Rühmend ist das Verhalten der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer Altwiens hervorzuheben: sie traten für die Gleichstellung der Bezüge in den alten und neuen Bezirken ein.

Während also die Wiener Lehrerschaft eine Stabilisierung ihrer Bezüge erreichte, gieng die Lehrerschaft der Landbezirke in Niederösterreich abermals leer aus, denn die später erwähnte Petition des niederösterreichischen Landes-Lehrervereines wurde, trotzdem sich derselben eine stattliche Zahl von Gemeinden, Orts- und Bezirksschulräthen in befürwortendem Sinne angeschlossen hatte, vollständig abgelehnt. In dem diesbezüglichen Berichte des Schulausschusses heisst es u. a.: „Die hiedurch entstehenden Mehrkosten würden nach einer Berechnung der Landesbuchhaltung 1150000 fl. betragen. Die Anführung dieser einen Ziffer genügt, um darzuthun, dass der niederösterreichische Landes-Lehrerverein bei dieser Petition alle Rücksichten auf den finanziellen Erfolg seines Ansuchens ausseracht gelassen hat. Es ist daher auch nicht möglich, ein solches gänzlich unerfüllbares Begehren in ernste Betrachtung zu ziehen, und dasselbe muss als vollständig unrealisierbar zur Ablehnung beantragt werden. Mit wie wenig Mass und Ziel die Ansprüche in dieser Petition gestellt werden (heisst es weiter), erhellt auch daraus, dass derselbe Verein im Jahre 1885 eine weit besser gedachte Petition an den Landtag richtete, nach welcher das damals in Anspruch genommene Mehrerfordernis 342760 fl. betragen hätte, wonach auch der Schulausschuss damals in der Lage war, wenigstens einige Gehaltsaufbesserungen für die Lehrpersonen an öffentlichen Volksschulen in Antrag zu bringen, während derselbe gegenüber dem dermalen vorliegenden Begehren nur ein klares unbedingt ablehnendes Votum beantragen kann."

Ein ähnliches Schicksal hatte die Petition der Lehrer um Einführung des Concretalstatus im oberösterreichischen Landtage. In der letzten Sitzung wurde erwähnt, dass die Einführung des Concretalstatus abermals im Zuge sei; was aber die Wünsche der Lehrerschaft, welche eine „exorbitante" Erhöhung des Aufwandes zur Folge hätten, betrifft, hält der Schulausschuss die Möglichkeit hierauf einzugehen für gänzlich ausgeschlossen. Bezüglich der Bitte um Theuerungszulagen stellte der Schulausschuss den Antrag: Der hohe Landtag wolle den Landesausschuss ermächtigen, in den Jahren 1892 und 93 je einen Betrag von 3000 fl. unter bestimmt festgesetzten Modalitäten zu verwenden. (Angenommen.) — Ferner wurde auf Antrag des Führers der Clericalen, Abgeordneten Dr. Ebenhoch, eine Abänderung der §§. 32 und 33 des Schulaufsichtsgesetzes beschlossen, nach welcher der Landesschulrath in Hinkunft folgende Zusammensetzung

haben sollte: 5 Vertreter der Schule, u. z. 1 Ref. f. ökon. und adm. Angl., 2 L.-Sch.-I., 2 Mitglieder des Lehrstandes, deren einer aus den Religionslehrern bestellt werden soll, 3 Vertreter des Landes, 3 Vertreter der katholischen Kirche, 1 Vertreter der protestantischen Kirche und 1 Vertreter der Hauptstadt Linz. Dem Vertreter der israelitischen Cultusgemeinde sollte nur in israelitischen Schulangelegenheiten eine beschliessende Stimme zustehen. — Die Debatte über diesen Gesetzentwurf war eine sehr erregte, und der Statthalter musste mehrmals zur Abwehr der erhobenen Vorwürfe und zugunsten der bestehenden Einrichtungen das Wort ergreifen. (Über das Schicksal des Entwurfes siehe „Schulaufsicht".)

Das grösste Interesse erregten wohl die Verhandlungen im Tiroler Landtage. Dort kam nämlich endlich ein Schulaufsichtsgesetz und ein Dotationsgesetz zustande, dessen Bestimmungen wir später anführen. Dass das erstere den clericalen Forderungen Rechnung trägt, ist wohl selbstverständlich, bemerkenswert ist jedoch die Erklärung von Seite der Clericalen, dass sie durch die Zustimmung zu dem Gesetze auf das kirchliche Recht, die Schulaufsicht massgebend zu bestimmen, nicht verzichten. Wenngleich die Tiroler Lehrer auch nach dem neuen Dotationsgesetz nicht auf Rosen gebettet sind, so wurde doch damit den bisher herrschenden haltlosen Zuständen ein Ende gemacht.

Im Landtage von Kärnten wurde über eine Petition des dortigen Lehrerbundes um Zuerkennung des Anspruches auf Versorgung der Lehrersoldaten im Falle der Dienstuntauglichkeit vor dem zurückgelegten 10. Dienstjahre ein Gesetz beschlossen, in welchem die Wünsche der Lehrerschaft im Sinne dieser Petition in der Weise erfüllt werden, dass den betreffenden dienstunfähigen Lehrersoldaten dieselbe Pension, wie nach dem zurückgelegten 10. Dienstjahre, sowie den Witwen und Waisen eine entsprechende Versorgung zutheil werde.

Im Krainer Landtage wurde ein Ansuchen der Landes-Lehrerconferenz abgelehnt, in welchem um sofortige Vorrückung der mit dem Lehrerbefähigungszeugnisse versehenen prov. Lehrer in die unterste Gehaltsclasse für definitive Lehrer ersucht wird, ferner wurde die Bitte, dass 8% der Lehrer in die I., 12% in die zweite und je 40% in die III. und IV. Gehaltsclasse eingereiht werden, nicht berücksichtigt. Der Mehraufwand wurde mit 26000 fl. beziffert. Der Landesausschuss wurde ferner ermächtigt, beim Landes-Schulrath eine Instruction für Schulgärten, sowie die Remunerierung von Lehrern, welche sich der Schulgartenpflege widmen, und zwar mit 36 fl. jährlich zu erwirken.

Im böhmischen Landtage, wo die nationalen Fragen die kostbare Zeit vollständig absorbieren, ist die seit Jahren schwebende Frage einer durchgreifenden Gehaltsregulierung wieder nicht zur Verhandlung gekommen. Die Schulcommission hat über die Anträge Bendel, über die Petitionen der čechischen Lehrerschaft und der Industriallehrerinnen dem Landtage einen Antrag folgenden Inhalts vorgelegt: Zuweisung dieser Petitionen an eine Enquête, Vorlegung eines eingehenden und allgemeinen Entwurfes über ein System der Lehrergehalte seitens des Landesausschusses. Endlich spricht der Landtag den Wunsch aus, bei der Regelung der Lehrergehalte zu erwägen, wie und in welchem Masse zugleich die Frage des gesammten Fortbildungsschulwesens in organischem Zusammmenhange mit dem Lehrstoffe der Volksschule gelöst werden könnte. Im Herbste dürfte diese Angelegenheit soweit gediehen sein, dass der Gesetzentwurf zur Vorlage kommen wird.

Im niederösterreichischen Landtage wurden ferner im März 1892 zwei Anträge angenommen, u. z. der Antrag des Abgeordneten Riegler, dass die Zahl der

aus den Gemeindevorstehern zu wählenden Mitglieder der B.-Sch.-R. auf die einzelnen Gerichtsbezirke entsprechend vertheilt werde, und dass die Wahlen derselben am Sitze jedes Bezirksgerichtes vor sich gehen sollen. Abgeordneter Dötz stellte ferner den Antrag auf Einführung des Halbtagsunterrichts an jenen Schulen, welche mindestens ½ Stunde von dem Schulorte entfernt sind. Derselbe wurde zur Kenntnis genommen und die Schulbehörden aufgefordert, den geregelten Schulbesuch für Schulkinder in der Winterszeit bei erschwerten Umständen zu ermöglichen. Es wurde ferner ein Gesetzentwurf eingebracht, über Zuerkennung von Vergütungen für Übersiedlungskosten an solche Lehrpersonen, welche aus Dienstesrücksichten versetzt werden. Diese Vergütungen werden aus den Mitteln desjenigen Schulbezirkes zu gewähren sein, in welchem die Schule liegt, deren Interesse die Versetzung der betreffenden Lehrperson erheischte. Das Ausmass dieser Vergütung wird durch ein Normale bestimmt, welches zwischen dem Landesausschuss und dem L.-Sch.-R. zu vereinbaren ist und welches der Bestätigung seitens des Ministeriums für Cultus und Unterricht bedarf.

II. Pädagogisch-Didaktisches.

Die schroffen socialen Gegensätze, welche unser gesellschaftliches Leben aufwühlen, erschweren auch in hohem Grade die moralische Erziehung der Jugend, und es ist erfreulich wahrzunehmen, dass die Bestrebungen der Schule auf erziehlichem Gebiete auch von den berufenen öffentlichen Factoren unterstützt werden. So wurde in Würzburg ein 15jähriges Mädchen mit eintägiger Haft bestraft, weil es, noch zum Besuche der Sonntagsschule verpflichtet, den Tanzboden besucht hatte. — Die k. k. Bezirkshauptmannschaft Brünn sah sich genöthigt, den Ortsvorständen aufzutragen „bekannt zu geben, dass schulpflichtige Kinder zu Feld- und sonstigen Arbeiten nicht verwendet werden dürfen. Jede Übertretung dieses Gebotes ist sofort zur Anzeige zu bringen. Die Gendarmerie hat strenge darüber zu wachen und Zuwiderhandelnde der Strafamtshandlung zuzuführen.“ — In Hamburg werden 930 Knaben und 307 Mädchen zum Austragen von Zeitungen verwendet, 304 Knaben setzen in Gasthäusern oft bis gegen Mitternacht Kegel auf, 2312 Knaben versehen den Dienst von Laufburschen. — Die Bezirkslehrerconferenz in Graz fasste den Beschluss, der Stadtschulrath sei zu ersuchen, dass die Sicherheitsbehörde angewiesen werde, der auf der Strasse herumlungernden, der Schule entwachsenen Jugend, sowie den schulschwänzenden Kindern ein wachsames Auge zuzuwenden. — Von den misslichen socialen Verhältnissen der Grossstadt mögen folgende Beispiele Zeugnis geben. In Wien haben sich für den Winter 1892—93 nicht weniger als 10819 arme Schulkinder für unentgeltliche Beköstigung angemeldet. — In Berlin bewarben sich 7000 Kinder zur Aufnahme in Feriencolonien.

Graf Pfeil besprach im preussischen Abgeordnetenhause die traurige Erscheinung der Kinderselbstmorde und meinte, dass unsere Geistesgymnastik auf einem Irrwege sei, der Druck, welcher auf unserer Jugend lastet, schreie zum Himmel. — Zur moralischen Vergiftung der Jugend trägt nicht wenig die Schundliteratur bei. So wurde das Werk „Hugo Schenk“ schon in der I. Auflage mit 140000 Exemplaren hinausgegeben, und das Buch „Der Sträfling oder unschuldig verurtheilt“ soll nach der Versicherung des Verlegers über 1 Million Abnehmer gefunden haben. Der Aufruf des „Vereines für die Massenverbreitung guter Schriften“ führt an, dass zwei jugendliche Selbstmörder vor Gericht eingestanden haben, sie seien durch das Lesen von Colportage-Romanen auf die Bahn des Lasters geführt worden. Und da gibt es noch praktische Pädagogen, welche

jeden Einfluss des Vorstellungslebens auf die Gemüths- und Willensbildung in Abrede stellen wollen! Sehr nachahmenswert ist die Einführung öffentlicher Erzählabende für Kinder, welche in Köln a. Rh. versucht wurden, und die sich eines ausserordentlichen Zuspruches erfreuen. Von tüchtigen Erziehern geleitet, könnten solche Abende, wenn die Durchführung des Programms in den Händen tüchtiger Künstler läge, gewiss veredelnd auf Jugend und Volk einwirken. — Auch Stimmen über die Unzulänglichkeit der Disciplinarmittel wurden abermals laut. So hat der B.-Sch.-R. für die böhmischen Schulen Prags mit Rücksicht darauf, dass die gesetzlich bewilligten Disciplinarmittel der Lehrer bei vielen sittlich verwahrlosten Kindern in keiner Weise hinreichen, die Nothwendigkeit erkannt, dass die ausnahmsweise Ermächtigung zur körperlichen Züchtigung in Erwägung gezogen werde, um eventuell in dieser Sache an den L.-Sch.-R. die nothwendigen Anträge stellen zu können. Der B.-Sch.-R. für die deutschen Schulen Prags hat ebenfalls Schritte in dieser Richtung unternommen. Die Regierung von Sachsen-Weimar traf folgende Verfügung: „Da es häufig vorgekommen ist, dass in richterlichen Urtheilen dem Züchtigungsrechte der Volksschullehrer engere Grenzen gezogen worden sind, als es der Auffassung und den Absichten der Regierung entspricht, und da ferner von der Fortdauer der jetzt bestehenden Unsicherheit über den gesetzlichen Umfang der Züchtigungsgewalt der Lehrer eine Schädigung der Schulzucht in der Volksschule zu befürchten steht, so werden die Einschränkungen aufgehoben, indem vorbehalten bleibt, den Lehrern über Mass und Art der Ausübung des Züchtigungsrechtes auf anderem geeigneten Wege, soweit nöthig, Unterweisung zukommen zu lassen.“ Man vergleiche mit dieser Auffassung folgenden Fall. Im südlichen Mähren wurde ein Oberlehrer vom Strafgerichte in Znaim wegen körperlicher Züchtigung zu einer Geldbusse verurtheilt. Zugleich wurde der betreffende Lehrer über Antrag des Staatsanwaltes fernerhin als untauglich für das Lehramt erklärt.

Minister Dr. Gautsch erliess eine Verordnung vom 24. Mai 1892 an alle Landesschulbehörden, welche eine förmliche Lehrplanreform des Untergymnasiums bedeutet, und deren Ziele und Grundgedanken, wie sie in der den Lehrplan begleitenden Instruction zum Ausdruck kommen, für jeden Lehrer beherzigenswert erscheinen. Durch die Neueinführung des Realienunterrichtes, heisst es dort, sei der Fachunterricht nothwendig geworden, wodurch es nicht mehr möglich ist, den Unterricht in einer Classe in die Hand eines Lehrers zu legen, welcher leicht die einzelnen Fächer in Einklang bringen, sich in die Eigenart der Zöglinge einleben, dieselben an sich gewöhnen und durch die Kraft seiner Persönlichkeit zu lenken vermag. Es wird auch darin vom Besuche des Untergymnasiums für solche Schüler, welche einen praktischen Beruf ergreifen wollen, abgerathen, indem auf die reiche Zahl anderweitiger, diese Zwecke verfolgender Schulen hingewiesen wird. (Vergl. hiezu den Ausspruch Sr. Maj. des Kaisers in Brünn: „Mähren hat zu viel Mittelschulen.“) Für die Unterstufe des Gymnasiums wird nunmehr eine weniger umfassende, aber mehr elementare Behandlung der Lehrfächer, eine geringere Menge aber unentbehrlicher Kenntnisse, eine tüchtige Schulung der Sinne und des Verstandes, eine frische Aufnahmefähigkeit und Arbeitsfreudigkeit als erstrebenswert hingestellt.

„Es sei zu bedenken, dass Vielwissen den Geist nicht nährt und kräftigt, er werde vielmehr abgestumpft, wenn man ihm zweimal dasselbe biete und noch das erstemal in einer Weise, welche der Altersstufe der Schüler nicht angemessen sei.“ (Der Erlass tritt also ergänzend zu den früheren Erlässen des Unterrichtsministeriums bezüglich der Körperpflege und bezüglich der classischen Sprachen)

Die volle Wirksamkeit dieser Bestimmungen, heisst es ferner, sei aber nur möglich bei einem bereitwilligen Entgegenkommen denkender Lehrer, sie verlangen die Selbstbeherrschung und Bescheidenheit des Fachmannes und setzen voraus, dass die humane Bildung ihre wissenschaftliche und erzieliche Thätigkeit in der Schule bestimme und durchdringe. Es dürfte manchem schwer fallen, nicht alles mittheilen zu können, sein Fach in eine dienende, untergeordnete Stellung bringen zu müssen. Was aber an Umfang geopfert werde, werde reichlich die Vertiefung ersetzen, dafür sollen vor allem die geistigen Kräfte der Schüler angeregt und entwickelt und der erziehliche Inhalt und Geist der Lehrgegenstände zur ganzen Wirkung gebracht werden. Der Mehrzahl der Lehrer ist der Verkehr mit den Schülern Herzenssache, deren Mahnung sich der Ungeberdige willig fügt, deren Zuspruch den Schwachen ermuthigt und ansporut. Unbedingte Forderung für alle: Gerechtigkeit und Wohlwollen. Ein Lehrer, der nicht durch Wohlwollen wirkt, sondern durch einschüchternde Strenge Lehrerfolge zu erzwingen sucht, hat seinen Beruf verfehlt und wird diesen Mangel durch den redlichsten Eifer für die Sache und durch wissenschaftliche Tüchtigkeit nicht aufwiegen können. —

In einem längeren Erlasse des L.-Sch.-R. für Steiermark werden bemerkenswerte Ausführungen über Lehrplan und Lehrziel gemacht. Mit Rücksicht auf § 21 des R.-V.-G. wird eine Unterscheidung der Gegenstände nach Wichtigkeit und Bedeutung fürs praktische Leben gefordert und das ängstliche Bestreben einzelner Lehrer, den ganzen in den Lehrplänen angezeichneten Stoff durchzunehmen, geradezu getadelt. Auf § 63 der Sch.- u. U.-O. dürfe nicht das Schwergewicht gelegt werden. — Lehrplan und Classenziel sind durchaus nicht identisch, letzteres kann erreicht werden, ohne dass der Lehrplan vollständig durchgeführt wird, „es handelt sich vielmehr um eine weise Auswahl, um die Scheidung des Wichtigen, Unerlässlichen, vom Minderwertigen, mehr Nebensächlichen, und gerade bei einer derartigen Sichtung zeigt sich die Tüchtigkeit des Lehrers oder das Gegentheil hievon. Die Lehrpläne setzen normale Verhältnisse voraus und streben im Lehrziele das Höchste an, § 21 des R.-V.-G. schreibt das gesetzliche Minimum vor, das unter allen Verhältnissen zu erreichen ist. Die Sichtung des Stoffes ist daher schriftlich vorzunehmen und dem Bezirksschulinspector vorzulegen. Dieser hat darauf zu sehen, dass die restringierten oder ausgeschiedenen, minder wichtigen Partien im Wochenbuche ersichtlich gemacht, die durchgenommenen Partien aber so lange eingeübt werden, bis sie geistiges, freiverfügbares Eigenthum der Schüler geworden sind. Diese Partien sind im Wochenbuche als eingeübt oder wiederholt zu bezeichnen. Es soll in Zukunft nicht mehr vorkommen, dass aus ganzen Partien einzelner Lehrgegenstände, welche im Wochenbuche als durchgenommen eingetragen erscheinen, nur einzelne Kinder etwas wissen oder wohl auch gar keines etwas weiss. Die Lehrer werden deshalb ihr Augenmerk vor allem auf die im § 21 des R.-V.-G. genannte Unterrichtsgruppe und erst in zweiter Linie auf die sogenannten Realien zu richten haben; dieser Unterricht wird unter Umständen so lange zu beschränken oder gänzlich zu unterlassen sein, bis die Schüler im Lesen und Schreiben, d. i. im Sprachunterrichte, der Classe oder Abtheilung nahegebracht sind." — Welche Consequenzen dieser „Realienmord" (F. p. Bl.), als merkwürdiges Kind der Überbürdungsfrage auftretend, haben könnte, wolle man genau erwägen. Könnte es nicht vorkommen, dass man sich des vermeintlichen Ballastes in den Realien gern entledigt, indem man einfach vorschützt, § 21 des R.-V.-G. sei in Gefahr?

Die Berliner Schuldeputation hat in Ausführung der vom deutschen Kaiser angeregten Reform einen neuen Lehrplan für den Geschichtsunterricht aufge-

stellt. In demselben wird eine besondere Hervorhebung der vaterländischen Geschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart (bis zum Regierungsantritte Wilhelms II.) gefordert. Die Darstellung muss in dem Grade eingehender werden, als sie sich der neuesten Zeit nähert. Dem Schüler ist zum Bewusstsein zu bringen, dass die hohen Güter der Cultur mit der Machtstellung, deren sich das Land erfreut, von den Vätern in treuer Anhänglichkeit an das Herrscherhaus mühsam errungen sind, und dass sie nur in gleicher Treue und Opferwilligkeit erhalten werden können. Der Geschichtsunterricht beginne erst in der 4. Classe im engsten Anschluss an die Heimatkunde und an die Denkmäler Berlins. In den obersten Classen ist insbesondere Gewicht zu legen auf die Verdienste der Hohenzollern um die Hebung des geistigen und leiblichen Wohles ihrer Unterthanen. — In Dresden fand eine interessante Ausstellung für den naturgeschichtlichen Unterricht auf Grundlage der Lebensgemeinschaften statt, welche das „fliessende Wasser — die Elbe bei Dresden" nicht bloss im naturgeschichtlichen, sondern auch im heimatkundlichen Sinne zur Veranschaulichung brachte. — Auch die Frage der Steilschrift scheint einer endlichen Lösung entgegenzugehen und steht als Punkt auf der Tagesordnung vieler Bezirks- und Landes-Lehrerconferenzen. Nebst vielen Anhängern hat diese Schreibmanier auch gewichtige Gegner. (Siehe die Thesen.)

Die an den Volks- und Bürgerschulen Wiens bestehenden Turnleiterstellen wurden mit dem 1. Februar 1892 aufgehoben, dagegen nach Bedarf an einzelnen Bürgerschulen sowie an einzelnen Volksschulen mit mehr als 3 Classen Turnaufseher bestellt.

Ein „Verein zur Pflege des Jugendspieles" hat sich in Wien gebildet, der sich in zahlreiche Sectionen gliedern wird. An Thätigkeit wird es dem jungen Vereine nicht fehlen, insbesondere jetzt, wo die Gefahr droht, dass durch die Verbauung der bisnun offenen Gründe Luft, Licht und Grün ganz aus dem Rahmen vieler Wiener Stadtbezirke verschwinden sollen. Freilich tritt die Frage der Spielpflicht immer dringender an den Lehrstand heran, in deren Durchführung Leonhardt im Österreichischen Schulboten nicht nur eine Schädigung des Lehrerstandes, sondern geradezu der Jugend erblickt, welche der Arbeit entzogen, der Selbstständigkeit beraubt werde. „Blut und Eisen gehören in die Adern des heranwachsenden Geschlechtes." —

In Galizien schreitet man nicht nur schleunigst an die Uniformierung der Mittelschüler (in Petersburg werden alle Volksschüler die Uniform tragen), man veranstaltete auch mit den Feriencorps der Schüler Schauübungen, denen hochgestellte Persönlichkeiten beiwohnten.

Im Schuljahre 1890/91 wurde an allen Schulen Rumäniens der Handfertigkeitsunterricht als obligater Gegenstand eingeführt, in Serbien ist derselbe bereits an den höheren Lehranstalten eingeführt, in Bulgarien wird die Einführung geplant.

Der k. k. böhmische Landesschulrath hat an alle L.-B.-A. die Aufforderung gerichtet, mitzutheilen, ob der Lehrkörper für die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes ist, zugleich ersuchte er um Bekanntgabe der Art und Weise, wie die Einführung zu bewerkstelligen wäre. — Flickschulen sind in Strassburg seit 1884 eingeführt und haben sich rasch bei der Bevölkerung eingelebt. Von 600 Mädchen werden jährlich gegen 9000 Kleidungsstücke repariert. Kostenaufwand 3000 Mark. — Prof. Wilh. Exner urtheilte anlässlich der Landesausstellung in Prag bezüglich der Handwerkerschulen, dass in denselben der Handfertigkeitsunterricht auf Kosten des theoretischen Unterrichts forciert und zur Handwerkslehre hinaufgeschraubt werde. Die Handwerkerschulen würden die einzelnen Fachschulen discreditieren und dem Gewerbe mehr Dilettanten

und „Basler" zuführen, als denkende Männer. Er nennt die ausgestellten Objecte übertriebene Werkstättenleistungen. — Von den im laufenden Schuljahre erschienenen Lehr- und Lernmitteln erwähnen wir: Walsch' hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich und die derselben entsprechende, bereits approbierte Handkarte à 10 kr., gearbeitet im geographischen Institute von Ed. Hölzel, Verlag der „Wiener päd. Gesellschaft". — Rechenaufgaben-Apparat von Al. Metzner (eine Abbildung und Beschreibung in der Freien Schulzeitung 1891, Nr. 1). Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie und Botanik von K. Jansky, Tabor, im Formate von Leutemanns Bildern, per Stück 55 kr. — Riesenrelief von Kärnten, verfertigt in der Fachschule für Holzindustrie in Villach, Wert 7500 fl., 19 m lang, 9.35 m breit; Überhöhung 2 : 1, Grossglockner 40 cm hoch. Vollendungstermin bis 1897. — Horizontmodell als Mittel zur Veranschaulichung der scheinbaren Bewegung der Sonne von J. Schönbach, Wien, Pichlers Witwe. — Tellurium, System Rohan, construiert von Karl Rohan, vorgeführt in der „Wiener päd. Gesellschaft" am 5. Mai 1892. — Gegen den Gebrauch der Schiefertafel, welche eine schiefe Sitzhaltung und wegen der schwarzen Farbe die Kurzsichtigkeit der Schulkinder befördern soll, erheben sich zahlreiche Stimmen.

Der Schulhygiene wird dauernde Aufmerksamkeit zugewendet, und das vergangene Jahr ist reich an diesbezüglichen Untersuchungen. Bezüglich der Rückgratverkrümmungen und Kurzsichtigkeit ergab die Untersuchung von Schülern in Köln folgende Resultate: I. Schuljahr, 72 Kinder, keine Verkrümmung; II. Schuljahr, 63 K. 4 Anfänge von Verkrümmung; III. Schuljahr, 69 K., 13 mit Verkrümmung, 1 kurzsichtig; IV. Schuljahr, 73 K., 20 verkrümmt, 2 kurzsichtig; V. u. VI. Schuljahr, 53 K., 13 verkrümmt (4 fast unheilbar), 1 kurzsichtig; VII. Schuljahr, 53 K., 20 verkrümmt, 2 kurzsichtig. — A. v. Hippel, Prof. der Augenheilkunde in Giessen führt auf Grund langjähriger Beobachtungen die Hauptursache des Kurzsichtigwerdens auf die schlechte Haltung der Schüler bei den häuslichen Arbeiten zurück.

Auf dem VII. internationalen Congress für Hygiene und Demographie in London referierte Prof. Dr. Leo Burgerstein über die „Arbeitscurve einer Schulstunde". Angesichts der Ermüdung, welche mehrstündiges ununterbrochenes Arbeiten bei den Schülern hervorruft, wurden, um das Optimum der Länge bei einer Schullection zu eruieren, Versuche mit Schülern von 11 bis 13 Jahren angestellt. Gegeben wurden 4 Serien leichter Rechenbeispiele und für jede 10 Min. Zeit angesetzt. Dazwischen 5 Min. Pause. Bei diesem Experimente rechneten 162 Kinder zusammen 135,010 Resultatziffern. Resultate: I. Zeitraum 4000 Ziffern, II. 3000 Ziffern, III. 4000 Ziffern. Fehlerzunahme I. Zeitraum 450 Fehler, II. 700 (!), 3. 350 Fehler. — Burgerstein beantragte: 1. Es ist wünschenswert, dass die Frage der geistigen Überbürdung auf exacte Weise durch experimentelle Untersuchung studiert werde, und dass die Schulbehörden Untersuchungen in dieser Richtung fördern mögen. 2) Ehe die Überbürdungsfrage in wissenschaftlicher Weise studiert ist, sollen die einzelnen Schullectionen im allgemeinen nicht länger als ¾ Stunden dauern und durch ¼stündige Pausen unterbrochen werden. — Der Kohlensäuregehalt betrug in einem mit 70 Schülern besetzten Schulzimmer, wie nachgewiesen wurde: vor Beginn des Unterrichtes 2·21‰, vor der Zwischenpause 6·23‰, am Ende des vormittägigen Unterrichtes 8·11‰, vor Beginn des nachmittägigen Unterrichtes 5·52‰, am Ende desselben 9·36‰ (!). Reine Luft enthält etwa 0·5‰ CO_2, über 1‰ ist bereits für die Gesundheit der Menschen nachtheilig.

Für die energische Bekämpfung des Schulstaubes geschieht meistens noch viel zu wenig. In Hamburg werden die Schulzimmer täglich gefegt und alle 14 Tage

nass aufgewaschen. Wie steht es mit der Reinigung der Schullocale bei uns, wie schön nimmt sich die k. k. Min.-Verord. vom 9. Juni 1873 aus — auf dem Papiere! — In 11 Berliner Gemeindeschulen wurde von 1890 ab die Luftheizung, welche durch die dabei auftretenden heftigen Russniederschläge nachtheilig wirkt, durch die Wasserheizung ersetzt, welche andere Heizungsanlagen ganz verdrängen wird. — In Leipzig wurden mit 1892 Schulärzte bestellt, dieselben haben für ein Honorar den Gesundheitszustand von 3—4000 Schulkindern zu überwachen. In der Schweiz wird die Möglichkeit der Anstellung von Schulärzten nur für grössere Städte anerkannt, die Einführung dieser Institution auf dem flachen Lande wurde auf der Berner Schulsynode mit 60 gegen 43 Stimmen abgelehnt. — In Magdeburg wurde das zweite Schulbad eröffnet. In zwei neuen Schulen Prags sollen probeweise in 2—3 Zimmern Brausebäder eingerichtet werden. — In den Fr. päd. Blättern wird für die Schaffung von Normalplänen für Schulbauten eingetreten, damit dem sogenannten wilden Bauen ein Ende gemacht werde. — Mannheim besitzt einen grossen Schulgarten, die Arbeiten besorgt ein eigens angestellter Schulgärtner, für die Pflanzenbeschaffung, sowie für die Ermöglichung des Unterrichtes im Freien (durch die Anlage grosser, schattiger Lauben) ist gesorgt.

Das Stadtverordnetencollegium in Mainz beschloss auf Grund von eingezogenen Erkundigungen die Einrichtung besonderer Schulclassen für schwach beanlagte, aber bildungsfähige Kinder. Mit Beschluss vom 5. September 1891 sprach der Wiener Gemeinderath die Geneigtheit aus, die Errichtung von Kindergärten nach Fröbels System zu fördern. In Erwägung, dass die vorhandenen Privat-Kindergärten insbesondere in den ärmeren Bezirken nicht genügen, stellte man den Antrag: 1. Nach Massgabe des Bedürfnisses werden u. z. in den Bezirken mit grösserer Arbeiterbevölkerung communale Kindergärten errichtet, 2. der Magistrat wird beauftragt, nach vorläufiger Einholung eines Gutachtens des k. k. B.-Sch.-R. über Zahl, Standort, Einrichtung und Kosten der erforderlichen Anstalten binnen zwei Monaten einen geeigneten Vorschlag zu erstatten.

In Czernowitz hatte Universitätsprofessor von Repka den Dringlichkeitsantrag gestellt, dass daselbst eine Bürgerschule errichtet werde. Der Gemeinderath lehnte denselben ab mit der Motivierung, dass alle Mittelschulen der Stadt überfüllt seien. Also vor äufig fehlen in der Bukowina die Bürgerschulen noch gänzlich. — Dass bezüglich Erzielung eines guten Schulbesuches die gesetzlichen Bestimmungen häufig nur auf dem Papiere stehen, ist bekannt. Nach einem Berichte der östr. Schulztg. büssen einzelne Parteien die über sie behördlich verhängten Arreststrafen wegen nachlässigen Schulbesuches ihrer Kinder nicht im Arreste des k. k. Bezirksgerichtes, sondern im Gemeindearrest oder, wo dieser mangelt, in der Wohnung des Gemeindedieners ab, wo sie die 6—12stündige Einschliessung mit Kartenspiel oder Schlafen gemüthlich zubringen. Auch die Eintreibung der Strafgelder wird häufig sehr lässig betrieben. Wo bleibt da die so nothwendige Achtung vor den Schulgesetzen? — In den Rheinlanden verlangen clericale Blätter die Einführung der 7jährigen Schulpflicht. Sie berechnen den Taglohn eines 13jährigen Jungen mit 50 Pf., was für Preussen die Summe von 112 Millionen Mark ergibt, welche die Schule verschlingen soll, indem sie die Schüler ein volles Jahr von der Arbeit zurückhält. — Die Generalconferenz in Pless (Pr. Schlesien) beschloss, auch im Winter die Unterrichtszeit, soweit als irgend möglich, zusammenzulegen und zwar für Stadtschulen auf Vormittag 8—1 Uhr, in Landschulen von 9—1 Uhr, wobei geltend gemacht wurde, die Tageshelle müsse gehörig ausgenützt werden.

III. Lehrerbildung und Schulaufsicht.

Am Lehrerpädagogium der Stadt Wien wurde über Antrag des Directors Dr. Em. Hannak ein Cursus für Schulhygiene und Blindenpädagogik eingeführt mit der Motivierung, dass die Psychologie auch durch die Beobachtung an nicht vollsinnigen und geistig minderwertigen Kindern ergänzt werden müsse. — Denjenigen Lehrern, welche sich als ordentliche Hörer des Pädagogiums ausweisen, muss nach einer Verfügung des Wiener B.-Sch.-R. der Stundenplan derart eingerichtet werden, dass sie von 4 Uhr ab frei haben. — In Pilsen und Reichenberg werden mit Beginn des Schuljahres 1892/93 neue Lehrerbildungsanstalten errichtet. — Eine Deputation „des Vereins für Lehrerbildung", bestehend aus den Herren Dr. Hannak, Prof. Rusch und Frl. Crasbeck unterbreiteten Sr. Excellenz dem Unterrichtsminister eine Petition, in welcher um Ausdehnung der Seminarbildung auf 5 Jahre, ferner um Verbessserung der Lage der Übungsschullehrer durch Herabsetzung der Dienstzeit, Möglichkeit der Beförderung in eine höhere Rangclasse, Erhöhung der Substitutionsgebür gebeten wird. — Dem Vereine zur Heranbildung katholischer Lehrer in Währing (Wien) wurden Sammlungen milder Gaben zu Vereinszwecken für die Dauer von 3 Monaten gestattet. In der Petition dieses Vereins an den h. n.-öst. Landtag um Subventionierung des katholischen Lehrerseminars in Währing wurde die Nothwendigkeit der Heranbildung katholischer Lehrer damit motiviert, dass in den staatlichen Lehrerbildungsanstalten die Freimaurerloge wahre Orgien feiere etc. Merkwürdig ist es, dass man in Kreisen der staatlichen Lehrerbildung auf diese Angriffe nicht reagierte. Dass die bisnun bestehenden katholischen Seminare mit der Ausbildung ihrer Zöglinge nicht sonderlich Glück haben, beweist das klägliche Resultat des Seminars zu Tisis bei der ersten Maturitätsprüfung vor einer staatlichen Commission in Innsbruck. Von 19 Candidaten erhielten nur 6 ein Zeugnis der Reife, 8 wurden auf zwei Monate, 5 auf ein Jahr reprobiert. Von den 6 Approbierten haben die Besten 4—5 „genügend" in den wichtigsten Unterrichtsgegenständen. Und doch wiesen die Jahreszeugnisse an der Anstalt ½ Vorzugsschüler auf. Wie reimt sich das? — Der Lehrerverein in München hat in der Lehrerbildungsfrage folgenden Beschluss gefasst: „Der Volksschullehrer hat die Vorbildung für das Lehrerseminar an einer Realschule zu erwerben, an welcher auch Gelegenheit zum Musikunterrichte zu bieten ist. Das Absolutorium der Realschule berechtigt zum Eintritt in das Seminar. Einer Prüfung hat sich der Realschulabsolvent nur in den Musikfächern zu unterziehen." — Das bayerische Staatsministerium hat versuchsweise die Aufnahmsprüfung für das Seminar aufgehoben und an deren Stelle eine Probezeit von sechs Wochen gesetzt, von deren Erfolg nach dem Beschlusse des Lehrerrathes das Verbleiben im Seminar oder die Zurückstellung in den 3. Cursus der Präparandenschulen, gegebenenfalls die gänzliche Zurückweisung, abhängt. — Einige zeitgemässe Institutionen will der an 3000 Mitglieder zählende Lehrerhausverein in Wien für die Fortbildung der Lehrer ins Leben rufen. Derselbe plant die Anlegung einer Centralbibliothek und einer Lehrmittelsammlung. — Das pädagogische Museum in Paris hat 30 Säle u. z. 16 für Bibliothekszwecke. Kosten jährlich 40 000 Francs.

Der IV. deutsch-österreichische Lehrertag sprach sich bekanntlich in Linz gegen die Ständigkeit der B.-Sch.-I. aus (siehe Thesen). Die deutsch-böhmische Lehrerschaft, der deutsche pädagogische Verein in Prag an der Spitze, sprach sich gegen diesen Beschluss aus. Die Frage wurde auch in der Fachliteratur pro und contra erörtert, wir verweisen auf den

Artikel von Prof. Hinterwaldner in Riegers Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen, Jahrgang 1892, und auf die Äusserung des Redacteurs Frisch in seinem Schulboten, welcher meint, dass Minister Dr. Gautsch im Laufe seiner Amtswirksamkeit aus einem Vertheidiger des Provisoriums ein beredter Anwalt des Definitivums geworden sei. Die jetzt geltend gemachten Befürchtungen, es könnten alle Inspectorenposten mit Mittelschullehrern besetzt werden, werden durch die klar ausgesprochenen Ansichten des Ministers widerlegt, und die bisherige Neigung mancher Landesschulräthe für die Mittelschulprofessoren hat gewiss ihren Grund darin, dass diese Behörden sich mit dieser Auffassung in Übereinstimmung mit der Centralstelle glaubten, und weil die betreffenden Landesausschüsse von den Substitutionsgebühren für die als Inspectoren beurlaubten Lehrpersonen nichts wissen wollten. — Der Antrag, für Dalmatien acht ständige B.-Sch.-I. zu ernennen, wurde bereits dem Budgetausschusse zur Berathung zugewiesen. — Im Landtage von Kärnten wurde der Antrag auf Ernennung ständiger B.-Sch.-I. ohne Debatte angenommen. In der Begründung heisst es, dass man mit drei oder vier Inspectoren das Auslangen finden wird (!). Ein Inspector hätte dann 670 Classen zu inspicieren. — Mit dem Gesetze vom 8. Juni 1892 wurden für Galizien ständige B.-Sch.-I. angestellt. Dieselben sind Staatsbamte der IX. Rangclasse (⅓ kann in die VIII. Rangclasse eingereiht werden), dem Definitivum geht eine 3jährige prov. Verwendung voraus. Die an Volksschulen zugebrachte Dienstzeit ist anrechenbar.

Der ehemalige preussische Cultusminister v. Zedlitz hob in einem Erlass hervor, es sei für die gedeihliche Entwicklung des Unterrichts- und Erziehungswesens in der Volksschule von grösster Bedeutung, wenn das verantwortliche Amt des Kreisschulinspectors nur in die Hände von besonders zuverlässigen und im Volksschuldienste als hervorragend tüchtig erprobten Schulmännern gelegt werde. In erster Linie sei das Augenmerk auf die Lehrer an Seminarien und Präparandien, sowie auf Hauptlehrer und Rectoren grösserer Volks- und Mittel-(Bürger)schulen zu richten. — Das vom oberösterreichischen Landtage angenommene Schulaufsichtsgesetz (siehe „Landtage“) hat die Genehmigung Sr. Maj. des Kaisers nicht erhalten. Die Gründe hiefür dürfte man leicht aus dem Entwurfe herauslesen. — Anlässlich der am 30. April erfolgten Regelung der Tiroler Schulfrage erhielten die um das Zustandekommen der betreffenden Gesetze verdienten Persönlichkeiten hohe Auszeichnungen. So erhielt Sr. Excellenz der Herr Unterrichtsminister das Grosskreuz des Leopoldsordens, auch der Statthalter, der Landeshauptmann, ferner L.-Sch.-R. Hausotter und mehrere Abgeordnete wurden aus diesem Anlasse mit Orden bedacht. — Der Tiroler L.-Sch.-R. zählt folgende Mitglieder: den Landeschef und dessen Stellvertreter, 4 Vertreter der katholischen Kirche, 6 Mitglieder des Landesausschusses, 1 Referent für ökon. und adm. Angelegenheiten, 3 L.-Sch.-I. und 4 Vertreter des Lehrstandes.

IV. Standesangelegenheiten.

An die Spitze der Rubrik Vereinswesen stellen wir das 25jährige Jubiläum des I. allg. öst. Lehrertages, welches in Linz in würdigster Weise abgehalten wurde, wo Ü.-L. Jordan die Festrede hielt. — Über die Gründung eines Central-Lehrervereines in Wien wurde auch dieses Jahr verhandelt. In der Versammlung des Vereines „Volksschule“ am 22. April 1892 beantragte Referent Knotz die Auflösung sämmtlicher Wiener Lehrervereine, welche sich dem Verein „Volksschule“ anzuschliessen hätten. Andere Stimmen wurden laut, welche die Erhaltung der bestehenden Vereine und die Gründung eines Centralvereins nach Art der bestehenden Landes-Lehrervereine befürworten. — In Press-

baum (Niederösterreich) hat sich ein Lehrerverein constituiert, der in dankbarer Erinnerung an den Schöpfer des R.-V.-G. den Namen „Hasner" führen wird. — Im Jänner 1892 fand die Gründung des „Vereines österreichischer Taubstummenlehrer" statt, Obmann desselben ist K. Fink, Director des k. k. Taubstummeninstitutes in Wien. — Der Verein „Bürgerschule" in Brünn strebt die Vereinigung sämmtlicher Bürgerschullehrer Mährens zu einem Centralverein an. — Der allgemeine deutsche Lehrerverein zählte Ende 1891 49634 Mitglieder, also um 5000 mehr als im Vorjahre. — Der Lehrerverein des Ländchens Vorarlberg zählt 600 Mitglieder. Ein erfreuliches Bild von Einigkeit! — Am 19. November 1891 ist der längst geplante katholische Lehrerverein für Tirol in Brixen gegründet worden. Kein Mitglied darf einem Vereine, der andere Tendenzen verfolgt, angehören.

Die literarische Thätigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik ist eine sehr fruchtbare, wenn sie auch in der Tiefe sehr viel zu wünschen lässt. Wir leben einmal in einem schreibseligen Jahrhundert. So verzeichnet Kürschners Literaturkalender 2078 Orte mit 11961 Schriftstellern. Wien allein zählt deren 1166. Im Jahre 1890 erschienen in Deutschland 18875 literarische Erzeugnisse, davon entfallen auf die Pädagogik und deren Hilfsliteratur 2099, auf Jugendschriften 521. — In der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung las man folgendes Urtheil über die österreichischen Schulblätter: „Das Standesbewusstsein ist in Österreich zu wenig ausgebildet, überall trifft man eine Kraftzersplitterung, am meisten bei den Schulzeitungen. Bei all den zahlreichen Blättern und Blättchen trifft man kein Organ, das sich einen besonderen Namen erworben hätte, das über die alltägliche Mittelmässigkeit hinausragt." Redacteur Kleinert führt als Widerlegung dieses Urtheils einige gute Schulzeitungen Österreichs an und bemerkt, dass die pädagogische Presse Österreichs durchaus nicht geringwertiger sei, als jene Deutschlands. — Viel zu denken giebt auch die Bemerkung des Administrators des „Kärntner Schulblattes", welcher androht, dass das Blatt nur einmal im Monate werde erscheinen können, wenn die Einzahlungen nicht regelmässig erfolgen. Der Vorarlberger Lehrerverein strebt schon seit zwei Jahren ein gemeinsames Schulblatt für sämmtliche Alpenländer an, doch nehmen die Verhandlungen einen schleppenden Verlauf, da man sich durchaus nicht von seinem Provinzblättchen trennen will. Die Bukowiner pädagogischen Blätter, welche nunmehr zweimal monatlich erscheinen, werden über Anordnung des Bukowiner L.-Sch.-R. bis auf weiteres unentgeltlich für die Lehrerbibliotheken sämmtlicher Volksschulen angeschafft. Dadurch ist wohl der Bestand des Blattes gesichert, ob zum Nutzen für die freie Meinungsäusserung der Lehrer dürfte fraglich sein. — Grosser Blüte erfreuen sich die literarischen Unternehmungen des deutschen L.-L.-V. in Böhmen. „Österreichs deutsche Jugend" zählt 26000 Abnehmer. — Eine starke Auflage, nämlich 12000 Exemplare, weist die „Bayerische Lehrerzeitung" auf, welche allen Mitgliedern des Bayerischen Lehrervereins unentgeltlich übermittelt wird. — Zum Leiter des „Kärntner Schulblattes" wurde der bisherige Mitredacteur Fachlehrer Balthasar Schüttelkopf ernannt. — Heinrich Schulig übernahm die Redaction des schulpolitischen Theiles des „schlesischen Schulblattes". — Herr Ellermann legte die Redaction der allg. öst. Lehrerzeitung nieder, an seine Stelle trat Worring. (Herr Ellermann hatte nämlich in seiner Zeitschrift einen Artikel „Unsere Erziehung zur Wahrheit" von E. Haufe aufgenommen. Derselbe wurde mit Beschlag belegt und sowohl der Schriftleiter Ellermann als auch der Verfasser des Artikels wegen Aufreizung gegen eine gesetzlich anerkannte Kirche vor die Geschworenen citiert. Die gedachte Arbeit hatte nämlich den üblichen katholischen Religionsunterricht einer scharfen Kritik

unterzogen. Haufe wurde schliesslich mit allen, Ellermann mit elf Stimmen freigesprochen, letzterer verliess den Schuldienst.)

Die „Mittheilungen des Vereines zur Förderung der Lehrerbildung" erscheinen von 1892 ab als Vierteljahrsschrift. Der Leiter der „Schlesischen Schulzeitung", Herr Töpler (Breslau), hat die Redaction dieser Zeitung niedergelegt. — Franz und Stephan Grumbach in Drahowitz (Böhmen) geben eine volksthümliche Zeitung „Freie Bildungsblätter" heraus. — In Leipzig hat sich ein Consortium mit 20.000 Mark Grundcapital zur Gründung einer Zeitschrift mit dem Titel „Neue päd. Revue" gebildet, die Leitung derselben hat Jul. Beeger übernommen. — An Mitglieder werden unentgeltlich verabfolgt die „Mittheilungen des Vereins österreich. Taubstummenlehrer" (Redacteur Dir. Fink in Wien) und die „Monatshefte der Comeniusgesellschaft" im Verlage R. Voigtländer in Leipzig, auch der Verein zur Pflege des Jugendspieles in Wien gibt „Mittheilungen" heraus; eine „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiele" erscheint bei Voigtländer. „Päd. Warte" betitelt sich ein pädagogisches Anzeigeorgan, herausgegeben von Ernst Piltz, endlich sei noch der neuen Jugendzeitung „Für die Jugend des Volkes" von Martin und Mariner in Biedermannsdorf, Niederöstr., gedacht, 12 Hefte jährlich, Preis per Jahrgang 80 kr. —

Auch an grösseren Versammlungen hat es in diesem Schuljahre nicht gefehlt. Der Deutsch-österreichische Lehrerbund hielt am 18. und 19. Juli seine IV. Vollversammlung in Linz ab, welche einen äusserst anregenden und würdigen Verlauf nahm und sehr gut besucht war. Herr Jordan hielt eine markige Gedenkrede auf den I. allg. österreichischen Lehrertag und riss die Versammelten wiederholt zu stürmischem Beifall hin. Herr K. Hilber referierte über das umfangreiche Thema „Was wir fordern", und Herr Jessen sprach sich mit schlagender Logik gegen die Ständigkeit der Bezirks-Schulinspectoren aus (siehe Thesen). Endlich referierte Herr Holczabek-Wien „über die Hasnerstiftung". — Der IX. deutsche Lehrertag wurde vom 6.—8. Juni 1892 in Halle abgehalten. Tagesordnung: 1) Rede zur Comeniusfeier vom Pastor primarius Seyffarth-Liegnitz; 2) Die allgemeine Volksschule mit Rücksicht auf die sociale Frage, Referent Schulinspector Scherer, Worms; 3) Die Vorbildung des Volksschullehrers, Referent Rector Rissmann-Berlin; 4) Die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend, Referent Lehrer und Redacteur Helmcke-Magdeburg. Die Theilnehmerzahl betrug gegen 2000, es waren 190 Vereine vertreten, die 71,000 deutsche Lehrer repräsentieren (siehe Thesen).

Der IV. deutsch-österreichische Mittelschultag wurde am 13. April 1892 zu Wien abgehalten. Theilnehmerzahl 250 (gegen 372 im Vorjahre), Vorsitzender L.-Sch.-I. Dr. F. Kummer. — Dr. E. Weiss besprach die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer. — Im Verlaufe der Debatte befürchtet Dr. Höfler ebenfalls eine Schädigung der Fachstudien durch die Errichtung von pädagog. Seminarien, meint aber, die jetzige pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer sei zu vergleichen mit der Ausbildung der Ärzte — in der Türkei, welche jahrelang studieren und erst beim Eintritte in die Praxis einen wirklichen Kranken zu sehen bekommen. Er will die pädagogische Vorbildung durch die Pflege philosophischer, speciell psychologischer, logischer und ethischer Studien verwirklicht sehen. Dr. Smolle polemisiert gegen den Vorredner und meint: Nicht von der Höhe philosophischer Bildung wollen wir auf die Schule herabschauen, wir müssen für die Zustände der Schule Liebe, Hingebung und warmen Eifer entfalten, den uns keine noch so gründliche Universitätsbildung geben kann. — In den Sectionssitzungen sprach Dr. Polaschek-Czernowitz über

den deutschen Unterricht auf der Unterstufe des Gymnasiums in mehrsprachigen Ländern und stellte folgende These auf: Es sei wünschenswert, dass in mehrsprachigen Ländern durch eigene Vorbereitungsschulen für die fremdsprachigen Kinder der deutsche Unterricht auf der Unterstufe des Gymnasiums zweckentsprechend angebahnt werde.' Über einige Apparate zur Demonstration der Präcession der Tag- und Nachtgleichen referierte Dr. Haas, während Prof. Huber einige Bemerkungen über den Chemieunterricht machte und R. Mendl einen Beitrag zur Behandlung der Syllogistik am Gymnasium gab.

Die V. officielle Landes-Lehrerconferenz für Mähren fand am 5. September 1892 in Brünn statt und war mit einer Ausstellung von Lehrmitteln, welche Lehrer selbst verfertigt hatten, verbunden. (Eine ähnliche Ausstellung wurde auch über Anregung des B.-Sch.-I. Dr. K. Rieger bei der Bezirks-Lehrerconferenz des VIII. Wiener Inspectionsbezirkes veranstaltet). Tagesordnung: 1. Welche Ursachen wirken hemmend auf die Erzielung eines guten mündlichen und infolgedessen auch schriftlichen Gedankenausdruckes. 2. Soll die Steilschrift eingeführt werden? Einheitliche Schriftformen. 3. Könnte der Turnunterricht an Schulen, welche keinen gedeckten und geeigneten Turnraum besitzen, während der Wintermonate aufgelassen werden? Welche Gegenstände wären an den hierdurch freigewordenen Stunden vorzunehmen? 4. Welche Einrichtungen wären für die Fortbildung der der Schulpflicht entwachsenen Mädchen wünschenswert? — Die V. officielle Landes-Lehrerconferenz für Niederösterreich wurde vom 5.—7. September 1892 in Wien abgehalten. Verhandlungsgegenstände: 1. Über die Grundlagen der harmonischen Ausbildung von Körper und Geist in der Volksschule (siehe Thesen); 2. Über die Benützung des Lesebuches als Grundlage des Unterrichtes in den Realien (siehe Thesen); 3. Über den Gebrauch der Steilschrift an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen. — Die diesjährige Landes-Lehrerconferenz in Graz wurde vom 19. bis 21. September 1892 abgehalten. Tagesordnung: 1. Wodurch kann der Lehrer das Interesse der Landbevölkerung für die Schule wecken und fördern? 2. Wie sind die Realien zu behandeln, damit dieselben auch den Sprachunterricht unterstützen und fördern? 3. Der Sprachunterricht und unsere Sprachbücher; 4. Über die Einführung der Steilschrift in den Schulen.

Zu den eigentlichen Standesfragen übergehend, sei zuerst die Frauenfrage ins Auge gefasst. „Frauenrechte" heisst eine neue Zeitschrift, welche wacker für das schwache Geschlecht eintritt, was ganz zu billigen wäre, wenn nicht die Männer so übel dabei wegkämen. Es heisst darin u. a.: Die Vorbildung und Vorbereitung der Mädchen für ihren späteren Beruf als Frau kann nur durch Lehrerinnen erfolgreich stattfinden. (Warum berief man denn dann Herrn Dr. Hannak und eine Reihe tüchtiger Professoren an das neue Mädchengymnasium in Wien?) Auch sprechen Sittlichkeitsgründe (!) dafür, denn leider sind schon mehrfache Unzukömmlichkeiten seitens der Lehrer gegen frühzeitig entwickelte Schülerinnen zu verzeichnen gewesen, abgesehen von groben Sittlichkeitsdelicten. Solche traurige Vorkommnisse schädigen aber im höchsten Grade das Sittlichkeitsgefühl der Schülerinnen und bilden einen neuerlichen Beleg für den nun auch vom Herrn Statthalter acceptierten Grundsatz: die Mädchenschulen gehören den Lehrerinnen. — Anlässlich eines bestimmten Falles, in welchem die Leiterstelle an einer Mädchenbürgerschule in Wien als Director- eventuell als Directorinstelle ausgeschrieben wurde, macht die „Bürgerschule" folgende Bemerkung: In den §§ 4—14 des R.-V.-G., betreffend die Leitung der Volksschulen, wird ausdrücklich nebst dem „Oberlehrer" von einer „Oberlehrerin" gesprochen. Im § 19 ist im Gegensatze zu den vorgenannten Paragraphen von einer „Directorin" nicht die

Rede. Es kann nun unserer Ansicht nach der Gesetzgeber diese Abweichung nicht anders verstanden haben, als dass an Bürgerschulen nur die Leiter als Directoren, nicht auch als Directorinnen angestellt werden sollen. — Lehrer an höheren Töchterschulen müssen, falls sie nicht für Bürgerschulen befähigt sind, diese Prüfung binnen 6 Monaten nachholen. Bei Neuanstellungen von Lehrern an den genannten Anstalten soll fortan die Befähigung für Mittelschulen verlangt werden.

Im Laufe dieses Schuljahres kam ein Erlass des Wiener Bezirks-Schulraths an alle Schulleitungen, welcher schwangere Lehrerinnen anweist, sich an den Stadtphysikus zu wenden, der ihnen das Zeugnis behufs Urlaubsbewilligung auszustellen hat. — Der preussische Cultusminister ordnete an, bei Berufung von Lehrerinnen die Bestimmung in das Decret aufzunehmen, dass die feste Anstellung der betreffenden Lehrerin im Falle ihrer Verheiratung mit Schluss des betreffenden Schuljahres ihr Ende erreicht. — Die Unterrichts-Commission des preussischen Abgeordnetenhauses beschloss einstimmig, die Petition, betreffend die Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium der Regierung zur Erwägung zu überweisen und lehnte den Antrag auf Errichtung von Mädchen-Gymnasien ab. — Der erste weibliche Professor hat sich heuer als Privatdocent an der Züricher Universität habilitiert. Es ist dies Frau Dr. juris Emilie Kempin, dieselbe trägt römisches Recht vor.

Die an den deutschen Schulen in Russland beschäftigten Lehrer haben vom Unterrichtsminister die Weisung erhalten, dass sie von ihrem Posten enthoben werden, wenn sie bis September 1892 keine genügende Prüfung in der russischen Sprache abgelegt haben. — Der ungarische Unterrichtsminister, Graf Czáky, erliess eine Verordnung, dass der Unterricht im Deutschen an den ungarischen Bürgerschulen gesondert vom ungarischen Sprachunterricht zu ertheilen sei, und dass die Lehrkräfte für deutsche Sprache eine besondere Befähigungsprüfung abzulegen haben. Nur auf Grund des erworbenen Prüfungsdiploms könne ein Lehrer den Unterricht in deutscher Sprache und Literatur übernehmen. — In Münster wurde den jüdischen Lehrern untersagt, im Deutschen und in Geschichte zu unterrichten mit der Begründung, dass diese Disciplinen von jüdischen Lehrern nicht in der rechten Weise gelehrt werden können. — Nach einer Verordnung des Landesschulrathes von Kärnten vom 24. December 1891 darf dem Lehrer, falls er von irgend einer Seite angezeigt wird, die anzeigende Person nicht bekannt gegeben werden, damit der Betreffende nicht etwa gegen den Denuncianten die Ehrenbeleidigungsklage einreichen kann (?!) — Im Aargau haben 10 Lehrer ihre Posten verloren. Nach je 6 Jahren wird nämlich über die Weiterbelassung der Lehrpersonen abgestimmt, diese sind daher nicht selten der Willkür der Dorfmatadoren preisgegeben. Eine Gemeinde versagte einem Lehrer mit 48 Dienstjahren die Wiederanstellung, um die Pensionskosten zu ersparen. (Unglaublich.) — Wie heuer die Fachblätter berichteten, wurden mehrere Stellen in ungesetzlicher Weise ausgeschrieben. Bei der einen wird gefordert, dass der Lehrer seiner Militärdienstpflicht entsprochen habe, bei einer andern verlangte man musikalische Befähigung, insbesondere Orgelspiel. — In Steiermark erliess der Landesschulrath die Bestimmung, dass der Ortsschulrath keinen Ternavorschlag, sondern lediglich ein Gutachten über alle Bewerber abzugeben habe, in welchem die besonderen Wünsche des Ortsschulraths zum Ausdrucke gelangen können. Ferner müsse der Bezirks-Schulrath in allen Fällen den Vorschlag des Bezirks-Schulinspectors als competenten Fachmannes im Sitzungsprotokolle ersichtlich machen und bei differierenden Vorschlägen eine eingehende Motivierung dem Besetzungsacte beischliessen. — Im Bezirke Bludenz (Vorarlberg) sind von etwa 100 Lehrstellen 45 mit

ungeprüften Kräften besetzt. — In Krain sind 62·6% sämmtlicher Schulen einclassig, das Land besitzt nur eine Bürgerschule u. zwar in Gurkfeld, für deren Errichtung ein Schulfreund, namens Hotschewar 100 000 fl. spendete. — In Galizien konnten im Jahre 1890 64 neu errichtete Volksschulen gar nicht eröffnet werden, 91 Volksschulen wurden wegen Lehrermangels geschlossen, 463 Schulen wurden provisorisch besetzt, von 1126 Volksschulen war es mangels an Bewerbern nicht möglich, die zweite Lehrstelle zu besetzen. Da sich diese Verhältnisse im Jahre 1891 noch verschlimmerten, musste man von der Neuorganisierung von Schulen absehen und das in einem Lande, wo Millionen von Einwohnern des Lesens und Schreibens unfähig sind. — Eine wichtige Entscheidung bezüglich der Lehrverpflichtung fällte der Verwaltungsgerichtshof zu Gunsten der Lehrerschaft. Der Lehrer Fr. Kunovsky in Leipnik ertheilte ausser dem Unterrichte in der 1. Classe noch 5 Stunden Unterricht in böhmischer Sprache als unobligaten Gegenstand. Das Ministerium erkannte ihm eine Remuneration von 10 fl. jährlich pro Stunde zu, der mährische Landesausschuss beschwerte sich gegen diese Entscheidung beim Verwaltungsgerichtshofe. Ministerial-Vicesecretär Kania hatte nämlich betont, die Lehrer seien nicht verpflichtet, in einem unobligaten Gegenstande die Befähigung zu erwerben, sie scien daher auch für eine derartige Mehrleistung zu entlohnen, während Dr. Fanderlik als Vertreter des mährischen Landesausschusses die Lehrverpflichtung bis zu 30 Stunden wöchentlich ins Treffen führte. Der Verwaltungsgerichtshof wies die Beschwerde des mährischen Landesausschusses ab mit der Begründung, die Lehrer seien nicht verpflichtet, für nicht obligate Gegenstände die Befähigung zu erwerben, daher auch nicht verpflichtet, den Unterricht in solchen Fächern gratis zu ertheilen. — Nach der Durchführungsbestimmung zum Dotationsgesetze für Wien vom 27. December 1891 können vom 1. Februar 1892 ab Volksschullehrer bis zu 26 Stunden, Fachlehrer der I. Gruppe bis zu 21, die der II. und III. Gruppe bis zu 24 St. wöchentlich verpflichtet werden. — Die Unterlehrer Wiens hielten im Juni 1892 eine starkbesuchte Versammlung ab, in der sie sich gegen den kostspieligen Modus der Stelleneinreichung wandten und um sofortige definitive Anstellung nach der Lehrbefähigungsprüfung, um sofortige Ausschreibung der betreffenden Stellen, um Systemisierung einer grösseren Anzahl von Lehrerstellen, sowie um Abschaffung des Titels „Unterlehrer" zu ersuchen beschlossen. — Wie streng man mancherorten bezüglich der Verantwortung des Lehrers ist, beweist die Entscheidung eines französischen Gerichtshofes. Ein Knabe wurde von drei Mitschülern im Schulhofe während der schulfreien Zeit derart geschlagen, dass er bald darauf starb. Der Director wurde für mitschuldig erklärt, weil er für alles, was in den Schulräumen geschieht, die Verantwortung zu tragen hat. — In Erfurt und Coburg wurde ein Lehrer-Witwen- und Waisenrath begründet, welcher den Zweck hat, Lehrer-Witwen und -Waisen mit Rath und That zu unterstützen. — Der Bezirksschulrath Hietzing hat beschlossen, sämmtlichen Lehrpersonen des Bezirkes die Besorgung der Schreibarbeiten für den Gemeindevorstand zu untersagen. — Die königliche Regierung der Provinz Sachsen hat den Lehrern verboten, Vormundschaften zu übernehmen, mit denen die Verwaltung eines umfangreichen Vermögens verbunden ist. (Ja, Vormundschaften über arme Kinder zu führen, dazu sind die Volksschullehrer gut genug!) — Bezüglich der Aufbesserung der Gehalte war das abgelaufene Schuljahr verhältnismässig günstig, obzwar auch die neuen Ansätze noch immer dem verheirateten Lehrer ein standesgemässes, sorgenfreies Auskommen nicht sichern. In den meisten Fällen ist das Ortsclassensystem beibehalten, die Lehrer streben bekanntlich das Personalclassensystem an, welches nicht nur eine gerechte Vertheilung der Bezüge, sowie

eine dem Dienstalter nicht vom Zufalle abhängige Beförderung ermöglicht; nur durch diesen Modus wäre es möglich, die Lehrerschaft zu stabilisieren und den Lehrermangel zu beheben.

Das neue Gehaltsgesetz für Tirol hat am 30. April 1892 die a. h. Sanction erhalten. Wesentliche Bestimmungen: 3 Ortsgehaltclassen à 600, 500 und 400 fl. (Lehrerinnen um je 100 fl. weniger); Lehrpersonen mit Reifezeugnis je 10% weniger. Für Nothschulen mit abgekürzter Unterrichtszeit wird bei einer Schülerzahl über 10 eine Remuneration bis 180 fl., bei einer Schülerzahl unter 10 eine solche von 50 fl. zuerkannt. — 3 Decimalzulagen à 10% des Grundgehaltes. Jede Lehrperson mit Lehrbefähigungszeugnis hat Anspruch auf freie Wohnung (2 Zimmer, mindestens 1 davon beheizbar, und Nebenräume), Lehrpersonen mit Reifezeugnis 1 Zimmer; Lehrpersonen mit Lehrbefähigungszeugnis können statt des Naturalquartiers ein Quartiergeld mit 15% (Lehrpersonen mit Reifezeugnis 10%) erhalten. Functionszulage der Schulleiter 10 fl. per Classe und Jahr. Den Gemeindevertretungen steht es frei, den Lehrkräften Zuschüsse zu den normalmässigen Bezügen aus Gemeindemitteln zu bewilligen.

Der Landtag in Salzburg beschloss einen Gesetzentwurf, durch welchen das Minimalgehalt der V.-L. auf 500 fl. jährlich erhöht wird.

Auch der Landtag von Schlesien sprach sich in einem Gesetzentwurfe für die Beibehaltung des Ortsclassensystems aus. Für Volksschulen 3 Classen mit 700, 600 und 500 fl. Für Bürgerschulen 2 Classen à 800 und 900 fl. Quinquennien zu 10%, Functionszulagen für Leiter 1classiger Schulen 50 fl., 2—3classiger Schulen 100 fl., mehr als 3classiger Schulen 200 fl., an Bürgerschulen 300 fl.

Der O.-Sch.-R. von Saaz bewilligte den U.-L. und U.-Ln. einen widerruflichen Quartiergeldbeitrag von 15% ihres Gehaltes. Lemberg hat den Magistratsbeamten und städtischen Lehrern eine Theuerungszulage von 42000 fl. bewilligt. Dagegen hat Klagenfurt die Lehrer mit der Bitte um Zuerkennung eines Quartiergeldes abgewiesen. So machen es die meisten Landstädte und das auch dann, wenn die finanzielle Lage derselben günstig ist. — Die Wiener Pestalozzi-Stiftung, welche über ein Capital von 23900 fl. verfügt, hat 450 fl. an dürftige Lehrer-Witwen und -Waisen vertheilt. — Der allgemeine österreichische Beamtenverein verfügt über Stiftungen für Schulzwecke im Betrage von 260000 fl. Derselbe votierte für Stipendien, Lehrmittel etc. im abgelaufenen Jahre 15349 fl.

V. Personalien.

Gestorben sind im abgelaufenen Schuljahre: Am 13. November 1891 in Wien der ehemalige Präsident der allg. öst. Lehrertage Franz Bobies. Er wurde am 8. Juli 1826 zu Moosbrunn in Niederösterreich geboren, machte seine Studien in Wien und wirkte zuerst in Hernals, später in Wien, wo er zuletzt den Posten eines Bürgerschuldirectors bekleidete. Bobies war seinerzeit Obmann des Vereins „Volksschule", dann Vorstand des „Schubertbund" seit dem Bestehen dieses Gesangvereines, versah auch den Posten eines B.-Sch.-I., sass viele Jahre im Bezirksschulrathe, wirkte verdienstvoll im Gemeinderathe und wurde Bürger der Stadt Wien. Sein grösstes Verdienst erwarb er sich durch die mustergiltige Leitung der „allgemeinen österreichischen Lehrertage". Sein Leichenbegängnis gestaltete sich zu einer grossartigen Trauerkundgebung. — Am 31. October W. Dietlein, bekannt als Verfasser von Lesebuchcommentaren und Hilfsbüchern. — Am 19. Jänner 1892 Dr. Otto Frick, Director der Frankeschen Stiftungen in Halle, ein bedeutender Methodiker. — 16. Februar Josef Hermann, k. k. B.-Sch.-I., gewesener

Landtags- und Reichstagsabgeordneter, einer der thatkräftigsten Vorkämpfer für die Neuschule, der auch auf den Lehrertagen eine grosse Rolle spielte. — 18. August Dr. Lorenz Kellner, em. Schulrath in Trier, bekannt als hervorragender Pädagog katholischer Richtung und als gediegener Schriftsteller. — Jubiläen: Dr. Em. Hannak, Director des Wiener Pädagogiums, feierte zu Beginn des Schuljahres 1891—92 das 25jährige Jubiläum seiner gesegneten, vielseitigen Thätigkeit. Die pädagogische Gesellschaft hat sich den Ovationen, welche dem verdienten Schulmanne bereitet wurden, angeschlossen. — L.-Sch.-I. Gustav Herr, bekannt als Verfasser geographischer Lehrbücher, trat in den bleibenden Ruhestand und erhielt den Orden der eisernen Krone III. Classe. Se. Maj. hat ferner dem Ministerialrathe Dr. Georg Ritter von Ullrich anlässlich seines Übertrittes in den Ruhestand das Ritterkreuz des Leopoldsordens verliehen. Der L.-Sch.-I. Dr. Gustav Ritter von Zeynek wurde zum Ministerialrathe ernannt, und der L.-Sch.-I. Dr. M. Ritter v. Wretschko wurde zur Dienstleistung in das Unterrichtsministerium berufen. Der Gymnasial-Director Dr. Joh. Huemer in Wien und der Director des I. Staatsgymnasiums in Graz, Schulrath Dr. Ferd. Maurer, wurden zu L.-Sch.-I. für Niederösterreich ernannt. — Zum Cultusminister für Schweden wurde der ehemalige Gymnasialoberlehrer Gilljam in Stockholm berufen. — Ein Berliner Lehrer, namens Richard Schillmann, ist wegen seiner Verdienste als Geschichtsforscher zum Ehrendoctor der Universität Leipzig ernannt worden. — Im Juni 1891 wurden in New York zum ersten Male 24 Doctoren und Magister der Pädagogik promoviert. — Anlässlich des 40. Todestages des unvergesslichen Schulmannes Dr. Leop. Schulz von Strassnitzky erschien ein Gedenkblatt für denselben von A. W. Grube. — In Halle wurde gelegentlich des Lehrertages das prachtvolle Kehrdenkmal feierlich enthüllt. — Am 6. März 1892 fand die 400jährige Nativitätsfeier für Ludwig Vives, den bekannten Vorläufer des Comenius, statt. — Vor 400 Jahren wurde Adam Ryse (oder Riese), bekannt durch seine Rechenbücher, geboren. — Allerorten wurde heuer die 400jährige Nativitätsfeier des berühmten Pädagogen Joh. Amos Comenius begangen. In Wien fand über Anregung sämmtlicher Lehrervereine im Sophiensaale eine grossartige Feier statt, bei welcher Dr. Hannak die unserem Jahrbuche einverleibte Festrede hielt. Der „Lehrerfreund" in Znaim gab eine Festnummer heraus, alle Schulblätter und Tageszeitungen enthielten stimmungsvolle Artikel, zahlreiche Festschriften und Neuausgaben seiner Schriften erschienen. Ein vollständiges Verzeichnis der Werke von Comenius enthält die „Laibacher Schulzeitung" 1892, Nr. 4. Die „Comeniusgesellschaft" in Berlin entfaltet eine rege Thätigkeit. — Der Hasner-Denkmalfond hat am 7. Mai 1892 die Höhe von 3692·75 fl. erreicht.

VI. Statistik.

Nach der letzten Volkszählung gab es in Österreich-Ungarn 9605337 Analphabeten, 1031624 Personen können nur lesen. Rechnet man von der Zahl der Analphabeten 6029215 Kinder unter 6 Jahren ab, so ergibt sich eine Verminderung des Analphabetenstandes seit 1880 um 6·21%. Am günstigsten sind die Bildungsverhältnisse in Vorarlberg, welches bloss 4%, am ungünstigsten in Galizien, welches 23% Analphabeten zählt. In Österreich zählte man 1889/90 17477 Schulen, darunter 8439 einclassige und 451 Bürgerschulen. Gesammtzahl der Lehrer 46338, darunter 15094 Lehrerinnen, 13531 suppl. Religionslehrer, 7214 Nebenlehrer; 1547 Lehrer und 705 Lehrerinnen waren ohne Zeugnis, 936 Stellen waren unbesetzt, an 5000 Schulen wurde

Halbtagsunterricht ertheilt. — 3045 Schulgebäude waren mangelhaft, hygienische Übelstände herrschten in 2257 Schulen. Zahl der Schulkinder an 3 Millionen; ohne Unterricht wuchsen 437 000 Kinder auf, Straferkenntnisse wurden 124 000 gefällt. — Auf einen Lehrer kommen in Oberösterreich 92, in Galizien 101, in Krain 123 Schüler. In 12% der Schulen sind die Geschlechter getrennt. 41% der Schüler sind deutsch, 25% čechisch, 11% ruthemisch. Cisleithanien zählt 70 Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten mit 993 Lehrkräften, 6362 männlichen und 3492 weiblichen Zöglingen (Arbeitslehrerinnen eingerechnet). — Für Unterrichtszwecke verausgaben jährlich pro Kopf: Frankreich 3·16 M., England 3·08 M., Deutschland 2·2 M., Österreich 1·64 M., Russland 1·08 M., Italien 0·88 M., Spanien 0·64 M. — Auf 1000 Rekruten entfallen in Schweden 4, in der Schweiz 5, in Deutschland 12, in Holland 18, in Frankreich 126, in England 127, in Belgien 154, in Österreich 388, in Italien 480, in Spanien 700, in Russland 783 Analphabeten.

II.

Thesen zu pädagogischen Themen.

(Als Ergebnis der Berathungen in amtlichen Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.)

Gesammelt von FERD. FRANK.

1. Über die Grundlagen der harmonischen Ausbildung von Körper und Geist in der Volksschule.

1. Die V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz erkennt es als eine wichtige Aufgabe der niederösterr. Lehrerschaft, zunächst namentlich den hygienischen und humanitären Zuständen und Einrichtungen der Volksschule im allgemeinen und der einzelnen Volksschulen des Landes im besonderen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, dieselben eingehend zu prüfen und die etwa nöthigen Einrichtungen und Verbesserungen mit Nachdruck anzustreben.

2. Die V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz hält es für zweckmässig, dass behördlicherseits Fragebogen mit einer dazugehörigen fachmännischen Einleitung verfasst werden, aus welcher jede Lehrperson entnehmen könnte, welche Beobachtungen sowohl bezüglich der Schullocale als der Schulkinder anzustellen und zu verwerten wären.

3. Die V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz erkennt die gesundheitliche Bedeutung der Beschäftigung im Freien für die Schuljugend an und erachtet es für eine Pflicht der Lehrer, alle Bestrebungen zur Förderung der Schulgärten in Stadt und Land und der Jugendspiele nach Kräften zu unterstützen.

4. Die V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz sucht in der Förderung des Handfertigkeitsunterrichtes ein wirksames Mittel zur harmonischen Ausbildung zwischen Körper und Geist in der Volksschule und erkennt es als eine Aufgabe der Volksschule, die Ausgestaltung desselben thunlichst anzustreben.

5. Die V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz anerkennt dankbar die von Seite des Landes, der Gemeinden und zahlreicher Privatpersonen mit dem Aufwande grosser Mittel geschaffenen Leistungen auf dem Gebiete des Schulhausbaues, der Schulhauseinrichtungen und besonderer humanitärer Bestrebungen. Sie spricht die Hoffnung und das Vertrauen aus, es werde der Opferwilligkeit der genannten Factoren innerhalb einer verhältnismässig kurzen Zeit möglich sein, die auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und der socialpädagogischen Aufgaben der Schule sich noch nothwendig erweisenden Einrichtungen und Verbesserungen durchzuführen.

(Angenommen in der V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz für Niederösterreich. Ref. Oberlehrer Buchneder.)

2. Nothwendigkeit der Errichtung von Volks-Kindergärten und Krippen.

1. Sociale Ursachen bringen es mit sich, dass viele Eltern ihren Kindern die nothwendige körperliche, geistige und sittlich-religiöse Erziehung nicht in ausreichendem Masse angedeihen lassen können.

2. Die Allgemeinheit hat sowohl von dem Standpunkt der Armenpflege als auch von dem der Volkserziehung die Pflicht, diese Eltern in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen.

3. Diese Unterstützung kann ihnen am geeignetsten durch die Errichtung von Volks-Kindergärten und Krippen gewährt werden.

4. Die Nothwendigkeit, solche Kleinkinder-Erziehungsanstalten zu errichten, besteht dort, wo viele Arbeiterfamilien wohnen, wie in einzelnen Theilen grosser Städte, in Märkten, Fabriksorten und Dörfern.

(Aufgestellt vom k. k. B.-Sch.-I. Alois Fellner in der Vollversammlung des Vereines für Kindergärten in Wien, am 12. März 1892.)

3. Über die Behandlung sittlich verwahrloster Kinder.

1. Nur eine sorgsame Erziehung, nicht aber eine einzelne Strafe, die bloss ein Glied in der Kette der Erziehungsmassnahmen sein kann, vermag einem sittlich verdorbenen oder gefährdeten Jugendlichen diejenige sittliche Reife und Charakterstärke zu verleihen, welche allein auf die Dauer von Strafthaten abhält.

2. Aus mehrfachen erziehlichen Gründen muss die Strafunmündigkeit mindestens bis zum 14. Lebensjahre ausgedehnt werden.

3. Sowohl über bereits sittlich verwahrloste Kinder unter 14 Jahren, ganz gleich, ob ihre Verwahrlosung bereits in einer Strafthat Ausdruck gefunden hat oder nicht, als auch über solche Kinder, deren sittliche Verwahrlosung zu befürchten steht, weil bereits Anfänge derselben deutlich erkennbar sind oder die Persönlichkeit der Eltern oder sonstige Verhältnisse eine solche herbeiführen müssen, ist staatlich überwachte Erziehung zu verhängen.

4. Die Aufgabe jeder, also auch der staatlich überwachten Erziehung ist die Heranbildung eines sittlich festen Charakters. Es muss daher möglich sein, diese Erziehung, falls nicht früher die Gewähr einer weiteren guten Führung vorhanden ist, bis zum 20. oder 21. Lebensjahre, der Heerespflichtigkeit der männlichen Jugend auszudehnen.

5. Auch für jugendliche Verwahrloste zwischen 14 und 18 Jahren ist die staatlich überwachte Erziehung als erstes Mittel zu ihrer Besserung ins Auge zu fassen.

6. Eine gerichtliche Freiheitsstrafe als Zusatzstrafe ist bei den mit derselben verknüpften Bedenken allein dann empfehlenswert, wenn nur durch eine vorangehende bedeutend Erschütterung des Gemüthes ein Eingehen auf eine erziehliche Einwirkung ermöglicht oder durch die Aussicht auf einen Erlass der nachfolgenden Strafe die Wirksamkeit der erziehlichen Massnahmen unterstützt werden kann.

7. Da das Beispiel den nachhaltigsten Einfluss ausübt, so muss die Strafhaft auf jeden Fall so gestaltet werden, dass nachtheilige Einwirkungen fern gehalten werden.

8. Die staatlich überwachte Erziehung muss im allgemeinen Anstaltserziehung und kann nur ausnahmsweise und in leichteren Fällen Familienerziehung sein, weil solche

nicht in ausreichendem Masse beschafft, weniger Sicherheit auf einen Erfolg bieten und schwerer überwacht werden kann.

9. Um dem Übel der sittlichen Verwilderung so viel als möglich die ersten Quellen zu verschliessen, ist die obligatorische Einführung von Krippen, Kinderbewahranstalten und Kinderhorten erforderlich.

10. Die Erziehung der Jugend, welche verwahrlost ist oder sittlich gefährdet erscheint, muss durch ein Reichsgesetz in den oben gezeichneten Umrissen geregelt werden.

(Angenommen auf dem IX. Deutschen Lehrertage in Halle, 6.—8. Juni 1892.)

4. Die Volksschule und die sociale Frage.

I. Die Volksschule kann an der Lösung der socialen Frage dadurch mitarbeiten, dass sie, soweit es die ihr zugebote stehenden Mittel gestatten, alle Glieder der Nation zur möglichst vollkommenen Entwicklung ihrer körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte bringt und eine Jugend erzieht, die frei ist von Standesvorurtheilen und erfüllt ist von edlem Gemeinsinn und echter Vaterlandsliebe.

II. Die pädagogischen Vorbedingungen einer so gearteten Schulerziehung können am vollkommensten erfüllt werden durch eine Schulorganisation, durch welche die Angehörigen aller Stände nach Möglichkeit zusammengeführt werden und für den Übertritt aus den niederen Stufen in die höheren durch organischen Zusammenhang aller Schulanstalten Sorge getragen wird.

III. Aus diesen Gründen erhebt der IX. Deutsche Lehrertag folgende Forderungen:

1. a) Staat und Gemeinde sollen für die gemeinsamen Bildungsbedürfnisse nur gemeinsame, allen in gleicher Weise zugängliche Bildungsanstalten errichten. b) Insbesondere soll für den allen nothwendigen Elementarunterricht nur eine Art von öffentlichen Schulen vorhanden sein und sollen daneben auf Kosten des Staates oder der Gemeinde besondere Vorschulen für höhere Lehranstalten, Mittel- und höhere Töchterschulen nicht errichtet, noch organisch damit verbunden werden. c) Die bestehenden Vorschulen höherer Lehranstalten und die Elementarclassen der Mittelschulen und höheren Töchterschulen sind aufzuheben.

2. Auf diesem gemeinsamen Unterbau, der allgemeinen Volksschule, bauen sich auf: a) die niedere Bürgerschule und deren Fortsetzung, die Fortbildungsschule, b) die höhere Bürgerschule (Mittel- oder Realschule), c) die höheren Lehranstalten.

3. Die vorhandenen Einrichtungen, welche begabten ärmeren Schülern den Besuch der höheren Lehranstalten ermöglichen (Befreiung vom Schulgelde, kostenfreie Alumnate etc.) bedürfen einer weiteren Ausdehnung und werden der öffentlichen wie privaten Fürsorge empfohlen.

(Angenommen auf dem IX. Deutschen Lehrertage in Halle, 6.—8. Juni 1892.)

5. Über Volks- und Jugendspiele.

1. Die Jugendspiele müssen selbständig neben dem obligatorischen Turnunterricht an einem schulfreien Nachmittage gepflegt werden.

2. Die Anleitung zu einer richtigen Methode, wie zur Erlernung der Spielregeln ist Sache der Lehrerbildung; ausserdem werden Lehrcurse für das Jugendspiel eingerichtet.

3. Jede Anstalt stellt einen den localen Bedürfnissen und Neigungen entsprechenden Canon von Spielen, nach dem Alter der Schüler geordnet, auf.

4. Der Betrieb der Spiele wird durch eine Schulordnung geregelt.

5. Während des Winters ist der Eislauf in erster Linie zu pflegen; ist derselbe nicht möglich, treten Spiele an seine Stelle, welche nur ausnahmsweise in der Turnhalle geübt werden.

6. Die Gewährung von Spielplätzen im Sommer, sowie gefahrloser Eisbahnen im Winter ist Sache der Communen, ohne dass jedoch Privatunternehmungen ausgeschlossen sind. Die Benutzung dieser Plätze soll den Schülern möglichst kostenfrei gestattet sein.

7. Spielvereine unter den Schülern stehen, wo sie gestattet sind, unter Aufsicht des Directors oder eines Lehrers.

8. Die Jugendspiele sind zu einer dauernden Schuleinrichtung zu machen.

(Angenommen vom Centralausschuss zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Berlin.)

6. Die Frage der Überbürdung.

Unter normalen Verhältnissen ist eine Überbürdung der Schüler an unseren Volks- und Bürgerschulen ausgeschlossen. Nicht normale Verhältnisse können herbeigeführt werden:

1. Durch ungesunde sociale Zustände, die eine Degeneration unserer Jugend bedingen.

2. Durch unklare gesetzliche Bestimmungen (Schülerzahl in einer Classe etc.).

3. Durch Schulgemeinden, welche die Forderungen unserer Schulgesetze nicht erfüllen (unzweckmässige Schulräume und Bänke, ungenügende Beleuchtung, schlechte Ventilation etc.).

4. Durch die Schulbehörden selbst, welche durch ihre Aufsichtsorgane nicht nachdrücklich genug auf die vollständige Durchführung der Schulgesetze dringen.

5. Durch die Schule selbst (unzweckmässige Detaillehrpläne und Lehrbücher, zu viele und zu umfangreiche Hausaufgaben — —).

6. Durch das Elternhaus, das den Kindern die schulfreie Zeit durch den Unterricht in Neben- und Modegegenständen (Luxusarbeiten, fremde Sprachen) verkürzt und dadurch die körperliche und geistige Entwicklung der Schüler schädigt.

Mittel zur Vermeidung der Überbürdung:

1. Es ist die Aufgabe des Staates, auf dem Wege der Gesetzgebung für eine Besserung der socialen Verhältnisse zu sorgen und alle Bestrebungen einsichtiger Volkserziehung kräftigst zu fördern. (Wiedereinführung des obligaten Turnunterrichtes an Mädchenschulen, Jugendspiele, Feriencolonien, Ausspeisung armer Schulkinder, Kinderheime, Besserungsanstalten.)

2. Es ist Aufgabe der Gesetzgebung, durch Herabsetzung der Maximalzahl der Schüler in einer Classe der Überfüllung der Classen vorzubeugen.

3. Es ist Pflicht der Schulgemeinden, für Schulräume und Schuleinrichtungen zu sorgen, welche den gesetzlichen hygienischen Anforderungen entsprechen.

4. Es ist Sache der k. k. Bezirksschulinspectoren, der Schulhygiene ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, auf die vollständige Durchführung der Schulgesetze zu dringen und für zweckmässige Abfassung der Detaillehrpläne Sorge zu tragen.

5. Es ist Pflicht der Lehrer, in jeder Weise den Überbürdungsursachen entgegenzutreten.

6. Es ist Pflicht aller dazu berufenen Factoren, durch Wort und Schrift die Eltern zu belehren, dass sie bei der Inanspruchnahme der schulfreien Zeit ihren Kindern die naturgemässe körperliche und geistige Entwicklung nicht beeinträchtigen.

(Angenommen vom deutschen päd. Vereine in Prag. Referent B.-L. Jul. Pohl.)

7. Über die Behandlung Stotternder.

1. Behandle einen Stotternden möglichst freundlich und suche sein volles Vertrauen gewinnen.

2. Jede Verspottung seines Gebrechens seitens anderer Kinder ist mit Strenge zu zu bestrafen.

3. Flösse dem Stotternden Muth und Selbstvertrauen ein.

4. Frage ihn in den ersten Wochen der Behandlung gar nicht; später stelle ihm nur solche Fragen und Aufgaben, die er bestimmt zu lösen im Stande ist.

5. Lenke deine Aufmerksamkeit von dem Stotternden ab, sobald er beim Versuche zu sprechen, Zerstreutheit und Unruhe verräth, und wiederhole die Frage erst wieder, wenn er ruhig geworden ist.

6. Veranlasse Stotternde zu guter, aufrechter Körperhaltung beim Sprechen.

7. Achte darauf, dass er beim Sprechen mit geöffnetem Munde — nicht durch die Nase — tief Athem holt und im Satze nur an den gegebenen Interpunktionsstellen einathmet.

8. Halte ihn zu langsamem, nicht allzu lautem und etwas tieferem Ton als gewöhnlich an.

9. Beginnt das 1. Wort mit einem Mitlaut, so ist dieser möglichst kurz und oberflächlich auszusprechen und der Nachdruck energisch auf den ihm folgenden Selbstlaut zu legen, der wieder gedehnt, aber nicht leise angefangen wird, z. B. ba . . . den.

10. Die einzelnen Worte des Satzes muss der Stotternde eng aneinander fügen, indem er die End- und Anfangssilben verbindet, z. B. Allzuviel‿ist‿ungesund.

(Aufgestellt im Wiesbadener Lehrervereine von Dr. med. Schellenberg*).

8. Über die Einrichtung der Schulchronik.

I. Die in den Schulen bestehenden Schulchroniken sollen fortan nachstehende Punkte enthalten:

1. Die Vorgeschichte der Schule, soweit zur Zusammenstellung derselben entsprechende Quellen zugänglich sind und nicht schon anerkannt gute, bezügliche Monographien vorliegen.

2. Fortlaufende Daten: a) Beginn und Schluss des Schuljahres, b) wichtige Momente aus der Geschichte des Allerhöchsten Kaiserhauses, patriotische Schulfeierlich-

*) Eine neuartige Methode, den Kindern das Stottern abzugewöhnen, theilt Gymnasiallehrer Dr. Zradek in Leobschütz mit. Dieselbe ist durch die Praxis in bester Weise erprobt und besteht darin, dass ein stotterndes Kind veranlasst wird, beim Sprechen und Lesen jedes Wort mit „u" zu beginnen. Der Satz „Die Lerche singt fröhliche Lieder" würde demnach lauten: „u" die „u" Lerche „u" singt etc. Nach drei Monaten hat das Kind durch erleichterte Sprechweise das Stottern verlernt und kann von der Verpflichtung, jedem Worte ein „u" vorzusetzen, entbunden werden. Der Erfolg soll, nach der Meinung Dr. Zradeks, ein dauernder sein.

keiten, c) andere Schulfeste, d) religiöse Übungen, e) Schulprüfungen und gemeinsame Ausflüge, f) Veränderungen im Lehrkörper. Daran schliesst sich eine kurze Darstellung der früheren schuldienstlichen Stellungen jeder neueintretenden Lehrperson. g) Veränderungen im Stande der Ortsgeistlichkeit, insoweit dieselben auf die Schule irgend welchen Bezug haben, h) Zusammensetzung des Orts- und Bezirksschulrathes, i) Veränderungen im Schulsprengel durch Ein- und Ausschulungen, k) bauliche Veränderungen im Schulgebäude und in der Einrichtung desselben, l) Anlage oder Erweiterung eines Schulgartens, eines Turnplatzes oder einer Turnhalle, einer Baumschule, eines Versuchsfeldes u. s. w., m) Erweiterung der Schule durch Errichtung neuer Classen, n) wichtigere Beschlüsse des O.-Sch.-R. und des k. k. B.-Sch.-R., o) Darlegung des Gesundheitszustandes der Schuljugend, p) zeitweilige oder dauernde Umwandlung des ganztägigen Unterrichtes in den halbtägigen und umgekehrt, q) Inspection während des Schuljahres durch den k. k. L.-Sch.-I. oder den k. k. B.-Sch.-I., r) Besuch der Schule durch Mitglieder von Schulbehörden und hochgestellte Persönlichkeiten, s) Wohlthäter der Schule, t) Verwendung bestehender Schulstiftungen, Vermehrung derselben, Unterstützung armer Schulkinder, u) Aufzählung sonstiger für die Schule wichtiger Ereignisse.

3. Statistische Übersichten, und zwar: a) Zahl der überhaupt in die Schule aufgenommenen Kinder am Anfange des Schuljahres, dann am Schlusse des Schuljahres. b) Summarischer Ausweis dieser Kinder nach der Confession, c) Zahl der in der Schulgemeinde schulpflichtigen und in die Schule aufgenommenen Kinder, und zwar: 1) bei Beginn des Schuljahres, 2) am Schlusse des Schuljahres.

II. Die Schulchronik ist betreffs des auf das jeweilige Schuljahr bezüglichen Stoffes längstens vor Beginn des nächsten Schuljahres abzuschliessen.

III. Ausgeschlossen sind von der Schulchronik alle polemischen Bemerkungen, kritische Erörterungen über die Eignung und das Wirken von Corporationen und einzelnen Personen, welche mit der Schule in Verbindung stehen, sowie zustimmende oder tadelnde Urtheile über bestandene oder gegenwärtig noch bestehende Zustände und schulbehördliche Verfügungen. Die Darstellung hat in allen Theilen der Chronik das Gepräge strengster Objectivität zu tragen, sie sei einfach und klar, würdig und kurz. Auf jeder Blattseite der Schulchronik ist seitwärts ein Rand für die kurze Angabe des Inhaltes des jeweiligen Abschnittes freizulassen.

IV. Der Schulchronik ist ein alphabetisch geordnetes Namenregister über Personen und Gegenstände beizufügen.

V. Sämmtlichen Mitgliedern des Lehrkörpers ist der Einblick in die Schulchronik gestattet.

(Instruct. des k. k. L.-Sch.-R. f. Böhmen vom 3. Februar 1892.)

9. Über die Einrichtung der Schulgärten.

1. Jeder Schulgarten ist nach einem bestimmten Plane zu errichten und weiterzuführen. Diese Pläne sind vom Lehrer, beziehungsweise an mehrclassigen Schulen vom Lehrkörper unter Berücksichtigung der Lage und überhaupt der örtlichen Verhältnisse zu entwerfen und im Wege des O.-Sch.-R. dem k. k. B.-Sch.-R. zur Genehmigung vorzulegen.

2. Die Einrichtung von Schulgärten, beziehungsweise die Entwerfung der Schulgartenpläne hat nach folgenden Grundsätzen zu erfolgen: Jeder gut eingerichtete Schul-

garten hat aus 3 Abtheilungen zu bestehen, u. z. a) aus einer Obstbaumschule, b) aus einer Gemüseabtheilung, c) aus dem allg. botanischen Theile. Obstbaumschule und Gemüseabtheilung sollen in keinem Schulgarten fehlen.

a) Die Obstbaumschule.

Dieselbe hat eine Samenschule und eine eigentliche Baumschule, nach Jahrgängen geordnet, zu entfalten. Nach Lage des Ortes und Beschaffenheit des Bodens ist auch auf den Weinbau thunlichst Rücksicht zu nehmen. Durch den wiederholten fleissigen Besuch des Schulgartens, durch theoretische und praktische Unterweisung der Kinder, speciell der Knaben in der Zucht, Pflege und Veredelung der Obstbäume, wozu auch deren Beiziehung zu den erforderlichen Arbeiten in der Baumschule gehört, sind dieselben mit den nothwendigsten Kenntnissen aus der Obstbaumzucht bekannt zu machen, und es ist bei denselben das Interesse für die gute Sache zu wecken und zu beleben. Insbesondere möge die Jugend angeeifert werden, selbst Versuche zum Anbaue von Obstbäumen zu machen.

b) Die Gemüseabtheilung.

Dieselbe soll möglichst alle den örtlichen Verhältnissen entsprechenden Gemüsegattungen enthalten, damit die Kinder, namentlich die Mädchen, welche den Schulgarten fleissig zu besuchen haben und den erforderlichen Arbeiten in der Gemüseabtheilung zuzuziehen sind, die einzelnen Gemüsearten kennen lernen uud mit dem Anbaue und der Pflege derselben vertraut werden. Wo es der Raum gestattet, wird sowohl die Obstbaumschule, als auch die Gemüseabtheilung mit Rabatten umgeben; dieselben sollen vortheilhaft mit Zwergobstbäumen, Beerensträuchern und Blumen bepflanzt werden. Eine 3. Abtheilung des Schulgartens, die überall anzustreben ist und die in Schulgärten für Bürgerschulen mit landwirtschaftlichem Charakter nicht fehlen soll, hat

c) den allgemeinen botanischen Theil

zu umfassen. Auf dieser Abtheilung werden, wenn auch nur in wenig Exemplaren, die wichtigsten, insbesondere die einheimischen landwirtschaftlichen Pflanzen, Handelspflanzen (Korbweide u. a.), Arznei- und Gewürzpflanzen angebaut. Zu dem botanischen Theile gehören auch die einheimischen Waldbäume und die wichtigsten wildwachsenden Sträucher. In jedem Schulgarten sollen auch Vorrichtungen zum Schutze nützlicher Vögel angebracht und nach Thunlichkeit ein Bienenhaus aufgestellt werden. Im Falle der Aufstellung eines Bienenhauses ist für Anpflanzung von honigbietenden Pflanzen zu sorgen.

3. Im Falle auftauchender Zweifel über die Frage des Nutzungsrechtes hat der k. k. Bezirksschulrath instanzmässig zu entscheiden.

(Instruction des k. k. Landesschulrathes von Böhmen.)

10. Über Schülerbibliotheken.

1. Die Schülerbibliothek steht als Lehrmittel im Dienste der Erziehung und des Unterrichtes; in dieselbe darf kein Buch aufgenommen werden, welches nicht vorher der vorschriftsmässigen Prüfung unterzogen und als geeignet befunden worden ist.

2. Dieselbe soll nach Umfang und Inhalt der Schülerzahl und dem Lebensalter der Schüler entsprechen, soll der Jugend verständliche, in fehlerfreiem Stile verfasste Schriften belehrenden und veredelnden Inhaltes bieten und zur Hebung und Kräftigung der dynastischen und patriotischen Gesinnungen dienen. Die besten diesen Zwecken dienenden Werke der Jugendliteratur seien vertreten, als: moralische Erzählungen, Ge-

dichte, Geschichtsbilder, namentlich soweit dieselben der vaterländischen Geschichte entnommen sind, geographische Schilderungen, Reisebeschreibungen, Schilderungen aus der Naturkunde, landwirtschaftliche und gewerbliche Schriften u. s. w. — Nach Thunlichkeit ist Bedacht zu nehmen, dass bei der Anschaffung von Bibliotheksbüchern auch solche mit gelungenen, geschmackvollen Illustrationen Berücksichtigung finden.

3. Die Schülerbibliothek soll in mehrere, der Zahl der lesenden Classen entsprechende Abtheilungen getheilt werden. An ein- und zweiclassigen Schulen hat die Theilung der Bibliothek den Bedürfnissen mindestens dreier Altersstufen zu entsprechen.

4. Beim Ausleihen der Bücher ist im Interesse der erziehlichen und unterrichtlichen Verwertung der Lectüre nach folgenden Grundsätzen vorzugehen:

a) Die Benützung der Bibliothek beginnt in der Regel mit dem 4. Schuljahre, b) die intellectuelle und moralische Eigenart, dann besondere Verhältnisse der Kinder sind zu berücksichtigen, c) es ist nach Thunlichkeit auf eine nach Inhalt und Darstellungsart allseitig anregende Lectüre Bedacht zu nehmen, d) die Entziehung der Benützung der Bibliothek kann als Disciplinarmittel nur bei beharrlichem Unfleisse durch eine kürzere Zeit Anwendung finden.

5) Das Lesen der Bibliotheksbücher soll für die sittlich-religiöse Erziehung der Kinder, für die Pflege der Liebe zu Kaiserhaus und Vaterland und für die Erreichung der übrigen im § 1 des R.-V.-G. der V.-Sch. gesetzten Aufgaben verwertet werden. Daher ist auf die Erreichung dieser Zwecke schon bei der im Sinne des Punktes 2 zu treffenden Auswahl der anzuschaffenden Bücher Rücksicht zu nehmen.

6. Die erziehliche und unterrichtliche Verwertung der betreffenden Bibliotheksbücher geschieht: a) dadurch, dass der Lehrer den Schülern zeigt, wie die häusliche Lectüre zu betreiben und auf welche Punkte besonders zu achten ist, b) indem der Lehrer bei passender Gelegenheit die Bedeutung derjenigen Wörter erklärt, welche von den Kindern als unbekannt angemerkt worden sind, c) indem der Lehrer bei passender Gelegenheit Besprechungen über den Inhalt gelesener Bücher einleitet und denselben zur Anregung oder Verwarnung benützt, d) dadurch, dass der Lehrer die Kinder auf gewisse, besonders inhaltlich wertvollere und sprachlich schönere Stellen aufmerksam macht und sie aufmuntert, diese Stellen besonders im Gedächtnisse zu behalten, e) durch unauffällige Zuwendung passender Lectüre behufs Heilung sittlicher Gebrechen in besonderen Fällen, f) durch die theilweise stilistische Ausnützung des gelesenen Stoffes, g) durch consequente Anhaltung zur Ordnung und Reinlichkeit beim Gebrauche der Bücher.

7. Damit die erziehlichen und unterrichtlichen Zwecke erreicht werden, ist nothwendig: a) die einzelnen Classenlehrer verwalten die für ihre Classe bestimmte, nach den oben bezeichneten Grundsätzen sorgfältig zusammengestellte Bibliotheksabtheilung unter der Aufsicht des Leiters der Schule, der für die Gesammtleitung der Bibliothek verantwortlich ist, und besorgen in ihren Classen das Ausleihen der Bücher unter steter Wahrnehmung der Wechselwirkung zwischen Erziehung, Unterricht und Lectüre. Die für eine Classe bestimmten Bücher sind womöglich im Classenzimmer unterzubringen; b) dem Übermasse des Lesens, dem flüchtigen und oberflächlichen Lesen ist entgegenzutreten und nicht zu gestatten, dass die Schüler die geliehenen Bibliotheksbücher gegenseitig austauschen. Anmerkung: Beim Ausleihen der Bücher sind jene hygienischen Massnahmen zu beobachten, welche die Verschleppung infectiöser Krankheiten durch die

Bücher zu verhindern im Stande sind. Ferner sind bisweilen die hygienischen Vorschriften über die Schonung der Augen in Erinnerung zu bringen.

(Instruction des k. k. L.-Sch.-R. für Böhmen vom 3. Febr 1892, nach Anhörung der 2. Landes-Lehrerconferenz.)

11. Die Sitzordnung in der Schule.

1. Die kurzsichtigen, schwerhörigen, unaufmerksamen und unruhigsten Schüler sollen in der Nähe des gewöhnlichen Standplatzes des Lehrers, mithin in den vordersten Bänken untergebracht werden.

2. Finden sich in einer Classe sittlich entartete oder mit Ungeziefer behaftete Schüler vor, so sind dieselben so lange als nöthig zu isolieren.

3. Bei der Aufstellung der Sitzordnung ist der Charakter zu beachten. Zaghafte sind zwischen Muthige, Heitere zwischen Ernste, Schwatzhaftige zwischen Ruhige, Faule zwischen Fleissige, Unordentliche zwischen Ordnungsliebende zu setzen.

4. Die in sanitärer Beziehung nachtheiligen Plätze sind nie den körperlich schlecht entwickelten oder kränklichen Kindern zuzuweisen.

5. In bestimmten Zeiträumen, etwa alle 2 Monate, werde eine allgemeine Versetzung vorgenommen.

6. Je mehr sanitäre Übelstände in einem Lehrzimmer sich vorfinden, in desto kürzeren Zeitabschnitten haben die Generalversetzungen einzutreten.

7. Ausser den allgemeinen sind natürlich noch Einzelversetzungon nothwendig. Diese werden theils durch besonders ungünstige Plätze, theils auch die sich zeigenden Eigenschaften einzelner Schüler gefordert.

8. Kommen in einer Classe, wie es eigentlich sein sollte, Bänke von verschiedener Grösse vor, so hebt dies die vorgeschlagene Sitzordnung nicht auf, sie schränkt sie nur theilweise ein.

9. Eine sogenannte Schand- oder Strafbank ist aus pädagogischen Gründen zu verwerfen; doch kann eine zeitweilige strafweise Versetzung eines etwa zank- oder streitsüchtigen Schülers in eine leere Bank zum Zwecke seiner Besserung recht vortheilhaft wirken.

10. Für die Sitzordnung zu sorgen, ist Sache des Classenlehrers, resp. Classenvorstandes; doch hat derselbe selbstverständlich die Wünsche und Erfahrungen der in der Classe wirkenden Lehrpersonen zu berücksichtigen.

(Aufgestellt von Adalb. Mayer, Director d. Üb.-Sch. am Pädagogium in Wien in der Öst. Schz.)

12. Über die Benützung des Lesebuches als Grundlage des Unterrichtes in den Realien.

(Angenommen auf der V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz; Ref. V.-L. Karl Ihra-Wien.)

1. Da der Unterricht in den Realien gemäss der h. Ministerial-Verordnung vom 18. Mai 1874, Z. 6549, sich durchwegs auf das Lesebuch zu stützen hat, so bildet das-

selbe insoferne die Grundlage des Unterrichtes, als es nebst den Normallehrplänen den auf jeder Stufe und Abtheilung zu behandelnden Stoff feststellt, Ziel, Richtung und Umfang des Realienunterrichtes bestimmt.

2. Aufgabe des Lesebuches ist es, dort, wo der Unterricht je nach der Art des behandelnden Stoffes nicht durch directe Anschauung ermittelt werden kann, diese Vermittlung zu übernehmen, selbstverständlich erst dann, wenn das lebendige Wort des Lehrers vorausgegangen ist, wie ja überhaupt das Lesebuch niemals den Ausgangspunkt bei der methodischen Behandlung der Realien bilden, oder gar etwa die Anschauung ersetzen darf.

3. Das Lesebuch dient durch seine realistischen Stücke zur Ergänzung und Belebung des realistischen Unterrichtes, vermittelt durch geeignete Herz und Gemüth bildende Darstellungen die Verbindung des realen Bildungsmomentes mit dem idealen, weckt und fördert durch die gewählte Form der Darstellung das Sprachgefühl, bereichert durch die in der schriftlichen Darstellung von der mündlichen abweichenden Form den Sprachschatz und ist ein nicht zu entbehrender Behelf zur häufigen Wiederholung des durchgenommenen Unterrichtsstoffes; mit einem Worte, das Lesebuch ist die geeignetste und beste Stütze für Lehrer und Schüler in dem Realienunterrichte der Volksschule.

4. Die Benützung des Lesebuches beim Unterrichte in den Realien gewinnt auch dadurch an Bedeutung, dass es in hervorragender Weise in den Dienst der Idee der Concentration des Unterrichtes gestellt werden kann, indem der Inhalt mancher realistischer Lesestücke in hohem Grade geeignet ist, den in den Realienstunden verarbeiteten Lehrstoff zusammenfassend zu wiederholen, so dass sich der Lehrer bei dieser Gelegenheit am besten überzeugen kann, ob die Schüler das von ihm Gelehrte auch richtig verstanden und aufgefasst haben.

13. Wie kann der deutsche Sprachunterricht Vaterlandsliebe und deutsche Gesinnung pflegen? (v. Friedr. Polack „Brosamen aus der Schulaufsichtspraxis".)

1. Durch die Pflege der Muttersprache und Verwertung ihrer Schätze soll er die Jugend in vaterländischem Geiste und zu vaterländischen Tugenden erziehen helfen. Nicht auf die Schale, die Sprachlehre, sondern auf den Kern, den Sprachinhalt, kommt es hauptsächlich an.

2. Die Fremdwörter sind als undeutsch und undeutlich zu verbannen.

3. Der Anschauungsunterricht soll das Kind in seiner kleinen Vorstellungs- und Lebewelt heimisch machen, seine Sinne achtsam brauchen, grundlegende Vorstellungen gewinnen, denkend verbinden und geläufig ausdrücken lehren.

4. Schon die Fibel muss einen gehaltvollen Inhalt haben und der Unterricht in unausgesetzten Denk-, Sprach-, Schreib- und Leseübungen bestehen.

5. Die Rechtschreibung muss sich vor einem verwirrenden Vielerleischreiben hüten und planmässig immer gewisse Schwierigkeiten fest ins Auge fassen, zäh und stetig bekämpfen und besiegen.

6. Kein Tag darf ohne Rede- und Aufschreibübung vergehen. Vorträge und Aufsätze dürfen keine kindliche Vorbereitung nöthig haben. Die gewonnenen Unterrichtsergebnisse in allen Zweigen, Erzählungen und eigene Beobachtungen aus der Welt des

Kindes sind nach erfolgter Gliederung schlicht und recht vorzutragen oder niederzuschreiben.

7. Der Inhalt des Lesebuches muss lesend, denkend, sprechend, schreibend und auswendig lernend allmählich erarbeitet werden, zum geistigen und Lebensbesitze werden. Der Lehrer muss sein Lesebuch genau kennen, damit er den Inhalt an der rechten Stelle verwerten kann. Alle Einzelstoffe und alle Übungen müssen in die rechte innere Beziehung zu den verwandten Stoffen und zu dem betreffenden Gedankenkreise der Woche gesetzt werden.

8. Von grösster Wichtigkeit für die Sprach- und Gesinnungsbildung ist die Behandlung mustergiltiger Dichtungen. In wohlverstandenen und wohleingeprägten Dichtungen haben unsere Kinder einen Schatz von Weisheit und Schönheit, von Kraft und Leben und eine treffliche Waffenrüstung gegen Spott und Schmähung derer, die Vaterland und Volksthum gering achten.

9. In der Sprachlehre ist nicht das Selbstverständliche, sondern das Unsichere zum Gegenstande fortgesetzter, planmässiger Übungen zu machen. Sprachlehre sei bewusste Sprachübung.

10. Durch Pflege des Volksgesanges sind die schönsten Volkslieder zum unverlierbaren Eigenthum der Kinder, zu einer köstlichen Wegzehrung auf der Lebenswanderung zu machen.

14. Die Fremdwörter in der Volksschule.

1. Die Bekämpfung der auch in der Volksschule in Schwang gehenden Sprachmengerei ist ein wichtiges Förderungsmittel geistiger Bildung und nationaler Erziehung.

2. Abzuschaffen und durch treffende deutsche Wörter zu ersetzen sind: a) viele fremdsprachliche Bezeichnungen im Äussern des Volksschulbetriebes, b) eine grosse Anzahl von fremdländischen Fachausdrücken besonders im Rechnen, c) viele sonst in Lesebüchern u. s. w. vorkommenden Fremdwörter.

3. Normallehrplan und Lesebuch sowie die sonst eingeführten und zugelassenen Unterrichtsbücher müssen die Verdeutschungen für Lehrer und Schüler darbieten.

4. Im „Regeln- und Fremdwörterverzeichnis" sollen die Fremdwörter gesondert von den deutschen und durchwegs mit Verdeutschungen aufgeführt werden.

5. Die fremden Sprachen entstammenden unentbehrlichen und unvermeidlichen Wörter, auch die Eigennamen, sind in Aussprache, Betonung, Biegung und Schreibung nach Möglichkeit dem Deutschen anzupassen.

6. Durch Kenntlichmachung und Erklärung aller irgendwie im Unterrichte vorkommenden fremdsprachlichen Ausdrücke muss den Kindern die Möglichkeit verschafft und durch Beispiel, Belehrung, Tadel und Lob in ihnen Lust und Liebe erweckt werden, das Fremdwort zu meiden.

7. In der Erwägung, dass hauptsächlich die der Schule Entwachsenen von der Fremdwörterseuche ergriffen werden, wird der Volksschullehrer auch ausserhalb seiner nächsten Berufsthätigkeit, im Umgang, bei seiner Arbeit in der Fortbildungsschule, bei Anschaffung von Büchern, bei Reden und Vorträgen wie bei schriftstellerischen Arbeiten, insbesondere für die Tagespresse, die Förderung eines auch bezüglich der Sprachreinheit mustergiltigen Deutsch anstreben.

8. Sehr zu wünschen wäre, dass die Schulbehörden zur Verwirklichung dieser Grundsätze das Geeignete vorkehren würden.

(Angenommen auf der Bezirksschulversammlung in Esslingen; Ref. Fr. Wagner.)

15. Wechselbeziehung zwischen Sprach- und Realienunterricht.

1. Die Sonderung des Sprachunterrichtes in Lesen, Grammatik, Orthographie, Aufsatz, Memorieren und die Vertheilung dieser Zweige auf bestimmte, streng einzuhaltende Wochenstunden ist in der Volksschule grundsätzlich zu vermeiden.

2. Der Realienunterricht ist als Anschauungsunterricht zu behandeln und in innige Wechselbeziehung zum Sprachunterrichte zu stellen.

3. Der Unterrichtsmittelpunkt des Sprach- und Realienunterrichtes in der Volksschule ist ein nach dem Principe der Concentration des Unterrichtes entsprechend gearbeitetes Lesebuch.

4. Eine strenge Scheidung des Sprach- und Realienunterrichtes nach wöchentlichen, regelmässig wiederkehrenden Unterrichtsstunden ist nicht kategorisch zu fordern.

(Aufgestellt und dem ständigen Ausschusse zur Berathung zugewiesen in der Bezirks-Lehrerconferenz des II. Wiener G. B., 8. Juni 1892.)

16. Sollen die Sprachstunden in der Volksschule auf Kosten des naturkundlichen Unterrichtes vermehrt werden?

1. Eine solche Vermehrung der Sprachstunden erscheint überflüssig, wenn alle Lehrgegenstände ausnahmslos in den Dienst des Sprachunterrichtes gestellt werden.

2. In der 1. und 2. Classe bilden unausgesetzte Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen die vorbereitende Grundlage für den formalen Theil des grammatischen Unterrichtes.

3. Der formale grammatische Unterricht hat erst in der 3. Classe zu beginnen und ist in gedrängter Kürze im Anschlusse an das Lesebuch vorzunehmen.

4. Ein Sprachbuch zum Zwecke der Aufgaben und des Schulunterrichtes ist aus didaktischen und ethischen Gründen aus der Schule zu verbannen.

5. Die Einführung einer allgemein gesetzlich anerkannten, einheitlichen und leichtfasslichen Orthographie ist anzustreben. Bücher und Zeitschriften, welche nicht die übliche Rechtschreibung enthalten, seien nicht nur zum Lesen für die Jugend, sondern im österr. Buchhandel überhaupt zu verbieten.

6. Für Wien werde ein einheitliches Lesebuch eingeführt.

(Angenommen vom Lehrerverein des II. Wiener Gemeindebezirkes; Ref. Oberlehrer Josef Friedl.)

17. Hausaufgaben in der Volksschule.

1. In der II. Classe sind Aufgaben zur Correctur erst mit Beginn des 2. Vierteljahres in besondere Hefte zu schreiben und zwar alle 3 Wochen eine Sprachübung (abwechselnd eine Haus- und Schularbeit, zusammen 11), alle 3 Wochen eine orthographische Schularbeit (zusammen 11) und alle Monate eine Schularbeit aus Rechnen.

2. In der 3. Classe monatlich eine Schularbeit aus Sprachlehre, alle 3 Wochen eine orthographische Schularbeit und monatlich einen Aufsatz und eine Schularbeit aus Rechnen.

3. In der 4. und 5. Classe jedes Vierteljahr 2 Schularbeiten aus Sprachlehre, alle 3 Wochen eine orthographische Schularbeit, jedes Vierteljahr 3 Stilaufgaben, monatlich eine Schularbeit aus Rechnen.

(Angenommen in der Prager Bezirks-Lehrerconferenz nach einem Ref. des B.-D. Fieger.)

18. Gegen die Steilschrift.

1. Die Steilschrift, worunter gewöhnlich die senkrechte Schrift bei paralleler Heftlage mit der Bank verstanden wird, ist unnatürlich. Bei bequemer Sitzlage beschreiben die Finger des Schreibenden einen Kreisbogen, dessen Halbmesser der Unterarm ist, welcher von den Geraden wenig abweicht. Diese Linie ist die von der Natur gegebene Richtungslinie für eine natürliche Schrift, sie geht von links unten nach rechts oben. Das Schreibheft darf also nicht parallel mit der Bank liegen.

2. Weil also die natürliche Richtungslinie der Schrift nicht genau von links nach rechts, sondern von links unten nach rechts oben geht, so erfordert die Führung der Schrift in der ersten Richtung eine grössere Anstrengung, deren unausbleibliche Folge eine baldige Ermüdung, der Schrebkrampf ist.

3. Die Steilschrift kann nicht Schnellschrift sein. Schreibt man ein Wort, so drehen und krümmen sich die Schreibfinger immer mehr, je weiter man nach rechts kommt. Bei dem nächsten Worte muss man den ganzen Unterarm parallel mit sich selbst ein Stück nach rechts rücken, was bei der schiefen Schrift nicht nothwendig ist, wobei sich der Unterarm leicht um den Ellenbogen als Mittelpunkt von links unten nach rechts oben dreht.

4. Das Auge wird bei der Steilschrift mehr angestrengt, weil es sich bei jeder Zeile viel weiter von links nach rechts drehen muss als bei der üblichen Schrift, wobei das Auge fast in gerader Richtung vor sich hin der Feder folgen kann.

5. Die Currentschrift als Steilschrift ist ein vollkommener Widerspruch. Die senkrechte Stellung der Abstriche erfordert dass die Spitze des Federhalters gegen die Brust des Schreibenden gerichtet ist, wenn die Abstriche nicht an den Rändern zerrissen aussehen sollen. Die Steilschrift erfordert die Federhaltung mit der Federhalterspitze nach rechts oben. Damit ist die Lage der Schattenstriche von selbst gegeben; sie kann dann keine andere sein als links unten. Daraus ergibt sich, dass als Steilschrift nur die Rond- oder sogenannte englische Schrift angewendet werden könnte, weniger schon die Lateinschrift mit ihren fast gleichmässig starken Abstrichen.

(Aufgestellt von Bürgerschullehrer Mich. Hauptvogel in der „Freien Schulzeitung".)

19. Die Behandlung naturgeschichtlicher Objecte nach Junges Grundsätzen.

1. Das Kind muss selbständig in der Natur beobachten; an diese Beobachtungen wird der Unterricht angeknüpft, sie werden durch denselben erweitert.

2. Im Anschlusse an das thatsächlich vorhandene Anschauungsmaterial ergibt sich dann in ungezwungener Weise der Gang der Lection von selbst.

3. Auffällig gebildete und daher voraussichtlich wichtige Körpertheile erregen das Interesse zunächst und werden darum in erster Linie betrachtet.

4. Mit der Einrichtung des Thierkörpers stehen Bewegungsfähigkeit, Nahrungserwerb, die Art des Brütens u. s. w. in engstem Zusammenhang; dieser Zusammenhang ist stets zu beachten und hervorzuheben.

5. Am Schlusse der Lection ergibt sich dann auch leicht die Stellung des Einzelwesens in der Gesammtheit und sein Verhältnis zum Menschen.

(Aufgestellt im Lehrerverein Oberrosenthal in Kärnten; Ref. Oschgan.)

20. Für die definitive Anstellung der Bezirksschulinspectoren.

1. Durch definitive Anstellung und Einreihung in die Kategorie der Staatsbeamten steigt das Ansehen des Inspectors bei der Bevölkerung, und es erhöht sich damit sein Einfluss.

Es ist der Würde und dem Ansehen der staatl. Schulinspectoren in hohem Grade abträglich, dass der prov. B.-Sch.-I. aus den Kreisen der V.- und B.-L. nicht vom Staate besoldet wird, sondern nach wie vor seine Bezüge als Lehrer aus den Mitteln der Gemeinde, des Schulbezirkes und des Landes erhalten muss, sowie auch der labile Zustand seiner Stellung nicht geeignet ist, zur Erhöhung seines Ansehens beizutragen.

2. Eine definitive Anstellung enthebt den Inspector der Besorgnis, sein Amt zu verlieren, verleiht ihm eine gewisse Bewegungsfreiheit, erhöht seine Berufsfreudigkeit, und das Bewusstsein von der Sicherheit seiner Stellung wirkt fördernd auf seine Charakterfestigkeit ein.

Der provisorische Inspector hat beständig auf seine Enthebung zu rechnen, die auch aus Gründen erfolgen kann, die mit seiner Amtsführung nicht in Verbindung zu bringen sind, ja sogar schon dann in drohende Erscheinung tritt, wenn die Mittel des Normalschulfondes für die Dotierung der Personalunterlehrerstelle nicht ausreichen.

3. Die definitive Anstellung macht das Inspectoramt zum Lebensberuf und ermöglicht die Sammlung der ganzen Kraft für dasselbe.

Das Provisorium verleiht dem Schulinspectorate den Charakter eines Nebenberufes, denn nur der eigentliche Beruf als Lehrer bleibt dem B.-Sch.-I. gesichert. Überdies wird der Lehrer an V.- und B.-Sch. durch die Annahme eines prov. Inspectorpostens in seinem berechtigten Streben nach einer leitenden Stellung gehemmt, und endlich wirft jede aus was immer für einem Grunde erfolgte Enthebung einen düsteren Schatten auf sein ferneres Wirken, da die grosse Menge eine Einsicht in den eigentlichen Sachverhalt nicht haben kann.

4. Das Definitivum mehrt infolge der Stabilität der Stellung die zu einer erspriesslichen Amtsführung nöthige Erfahrung, Personenkenntnis und Kenntnis besonderer localer Verhältnisse.

Das Provisorium schafft nicht nur exempte Schulen als Hindernis für die gleichförmige päd. Führung innerhalb desselben Schulbezirkes, sondern die nur auf eine beschränkte Anzahl von Jahren in Aussicht genommene Verwendung von prov. B.-Sch.-I. bringt die Schule und die Lehrer beständig in die Gefahr des verderblichen Wechsels in den leitenden Grundsätzen hinsichtlich der päd. und administr. Führung.

5. Das Definitivum bewahrt den B.-Sch.-I. infolge seiner gesicherten Stellung vor

einem allzugrossen Nachgeben in Sachen der bureaukratischen Verwaltung und des Schablonenthums.

6. Das Definitivum des Schulinspectorates sichert infolge der freien Concurrenz die Auswahl der geeignetsten Bewerber.

Das Provisorium bietet nicht den Weg der freien Concurrenz, sondern ist derzeit nur auf dem Wege der Berufung erreichbar, so dass Missgriffe viel leichter möglich sind.

7. Das Definitivum wird im Gefolge haben, dass das Streben der Lehrerschaft nach der Einsetzung von B.-Sch.-I. aus den Kreisen der V.- u. B.-Sch.-L. verwirklicht wird.

Solange das Provisorium besteht, ist an eine Erfüllung dieser berechtigten Forderung nicht zu denken.

8. Durch das Definitivum werden viele Stellen an V.- und B.-Sch. für vorwärts strebende Berufsgenossen frei, zudem stellt das Definitivum auch die Erreichung einer weiteren Stufe auf der beruflichen Laufbahn des Lehrers in Aussicht.

Das Provisorium bietet dem betreffenden Inspector aus dem Kreise der V.- und B.-Sch. bei der kargen Bemessung des Reisekosten- und Diätenpauschales und bei dem Wegfall des Naturalquartiers, beziehungsweise der Quartiergeldentschädigung nicht nur keine Vermehrung des Einkommens, sondern hat eine solch ungleiche materielle Stellung der Inspectoren hinsichtlich der Gehaltsbezüge zur Folge, wie sie in keiner anderen Beamtenkategorie vorkommt.

9. Durch das Definitivum entfallen die Supplierungen des Inspectors an der Schule, der er als Lehrperson angehört.

Durch die für die Dauer der Function als prov. B.-Sch.-I. zu erfolgende Beurlaubung einer tüchtigen Lehrperson vom Lehramte werden sowohl der Unterricht als auch die Disciplin an der betreffenden Schule geschädigt, da die Supplierung insbesondere an V.- und B.-Sch. von jungen, unerfahrenen, oft vorläufig nicht entsprechend lehrbefähigten Personalunterlehrern besorgt wird.

Aus diesen Gründen folgt, dass die definitive Anstellung des B.-Sch.-I. anzustreben ist.*)

(Aufgestellt vom Ausschuss des Deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen.)

22. Ist die definitive Anstellung der k. k. Bezirksschulinspectoren ihrer provisorischen Berufung vorzuziehen?

1. Durch definitive Anstellung und Einreihung in die Kategorie der Staatsbeamten soll das Ansehen des Inspectors bei der Bevölkerung steigen und sich damit sein Einfluss erhöhen; das Ansehen hängt von der Persönlichkeit ab, übrigens könnten auch die prov. Inspectoren Staatsbeamte werden.

2. Eine definitive Anstellung enthebt den Inspector der Besorgnis, sein Amt zu verlieren und gibt ihm daher eine gewisse Bewegungsfreiheit; aber auf das Inspectoramt allein angewiesen und der Rückzuglinie zum Lehramte verlustig, verfällt er in bedenklichem Grade der Beamtendisciplin.

*) Siehe die Chronik dieses Jahrbuches (Absatz Reichsrath).

3. Die definitive Anstellung macht das Inspectorat zum Lebensberuf und ermöglicht die Sammlung der ganzen Kraft für dasselbe; aber das Bewusstsein, im Inspectoramte den Lebensberuf gefunden zu haben, birgt die Gefahr einer Abkehr von der lebendigen Gemeinschaft mit den Lehrern in sich und führt leicht zu einer Verkennung und Missachtung der Interessengemeinschaft beider Theile.

4. Das Definitivum mehrt die zu einer erspriesslichen Amtsführung nöthige Erfahrung, Personenkenntnis und Kenntnis specieller Verhältnisse; aber der provisorische Inspector, der bei tüchtiger Ausbildung in der Regel wieder ernannt wird, ist gleicherweise in der Lage, sich die erwähnten Erfahrungen und Kenntnisse zu sammeln.

5. Das Definitivum schliesst die Gefahr geistiger Erstarrung, des Verfalles an das Schablonenthum, der Verbureaukratisierung in sich.

6. Eine definitive Anstellung stabilisiert ungeeignete Kräfte.

7. Der definitive Inspector, der nicht mehr als College in den Kreis der Lehrer zurückkehren wird, steht in Gefahr, den concilianten Ton im Verkehre mit den Lehrern zu verlieren und das harmonische Zusammenwirken mit ihnen zum Schaden der Schule zu unterlassen.

8. Im Provisorium liegt, eine gerechte Beurtheilung des Wirkens vorausgesetzt, ein Ansporn zur treuesten Amtsführung, da nur so eine Wiederernennung zu erreichen ist.

Da die Vortheile, die aus einer definitiven Anstellung der k. k. Inspectoren erwachsen, demnach mit den von einer solchen Anstellung verbundenen Nachtheilen theils aufgehoben, theils von den Vortheilen aus einer provisorischen Anstellung voll aufgewogen werden, und endlich auch aus dem Provisorium besondere Vortheile für die Schule und den Lehrerstand erwachsen, so erachtet es der Ausschuss des deutsch-österr. Lehrerbundes im Interesse der Schule und des Lehrerstandes gelegen, dass die k. k. Bezirksschulinspectoren nur wie bisher provisorisch zur Dienstleistung bestellt werden.

(Angenommen auf der IV. Hauptversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Linz; Ref. A. Chr. Jessen.)

23. Die Vorbildung des Volksschullehrers.

1. Die gegenwärtige Vorbildung des Volksschullehrers kann gegenüber den heutigen Anforderungen an den Lehrerberuf nicht als genügend anerkannt werden.

2. Behufs einer zweckmässigeren Gestaltung derselben erscheint in erster Linie eine solche Organisation der Lehrerbildungsanstalten nothwendig, dass dieselben im wesentlichen nur der pädagogischen Fachbildung zu dienen haben.

3. Die als Grundlage der letzteren unerlässliche allgemeine Bildung ist am zweckmässigsten durch Absolvierung einer der bestehenden höheren Bildungsanstalten, vorzugsweise der lateinlosen höheren Bürgerschule (Realschule) zu erwerben.

4) Es ist unerlässlich, dass die an den Seminaren wirkenden Lehrer neben der erforderlichen wissenschaftlichen Bildung auch eine durch eigene Erfahrung gewonnene genügende Kenntnis des Volksschulwesens besitzen.

5. Eine Sonderung der Seminare nach der Confession ihrer Zöglinge ist aus der Eigenart dieser Schulgattung nicht zu begründen. Vielmehr folgt aus der Auffassung des Seminars als einer Fachschule die Einrichtung paritätischer Anstalten.

6. Es empfiehlt sich, die Seminare an grösseren Orten oder doch in deren Nähe

anzulegen, damit die an sölchen vorhandenen mannichfachen Bildungsmittel den Zöglingen nutzbar gemacht werden können.

7) Das Internat ist nicht als eine für die Erziehung der künftigen Lehrer unentbehrliche Einrichtung, sondern lediglich als eine Veranstaltung zur Unterstützung bedürftiger Zöglinge zu betrachten. In keinem Falle darf die Hausordnung desselben eine solche sein, welche die Zöglinge von der Aussenwelt abschliessen und die Entwicklung selbständiger Charaktere hindern würde.

8. Dem Volksschullehrer ist auf Grund seiner Seminarbildung unter Voraussetzung hervorragender praktischer Leistungen die Befähigung zur Bekleidung eines Schulaufsichtsamtes zuzuerkennen.

(Angenommen auf dem IX. Deutschen Lehrertag in Halle; Ref. Rector Rissmann-Berlin.)

III.

Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von FERD. FRANK.

Deutsch-österreichischer Lehrerbund. Derselbe umfasst 5 Landeslehrervereine (Böhmen, Niederösterreich, Mähren, Oberösterreich, Salzburg) und 41 Einzelnvereine (21 aus Steiermark, 29 aus Schlesien, 6 aus Kärnten, 1 aus Tirol, 1 aus Krain und 1 aus der Bukowina) mit 10 826 Mitgliedern.

Der in der Vollversammlung zu Linz gewählte Bundesausschuss besteht aus den Herren: Oberlehrer Anton Katschinka-Wien, Präsident; Ausschussmitglieder: Bürgerschuldirector Michael Binstorfer, Volksschullehrer Ch. Jessen, Oberlehrer J. W. Holczabek, Übungsschullehrer Ed. Jordan, Volksschullehrer Al. Mikusch, Bürgerschuldirector Math. Zens, Volksschullehrer Gottf. Herbe, Volksschullehrer Gust. Hrdlicska, sämmtliche in Wien; Bürgerschuldirector Franz Rudolf-Reichenberg, Bürgerschuldirector Clemens Aigner-Linz, Bürgerschuldirector Jos. Pirnos-Brünn, Oberlehrer Karl Hilber-Traiskirchen. Ersatzmänner: Vict. Zwilling, Ernst Wohlbach, Ferd. Frank, Konr. Süssmayer in Wien.

Aus dem Rechenschaftsberichte entnehmen wir Folgendes: Seit der Bundesversammlung in Saaz wurden 14 Ausschusssitzungen und 2 Delegiertenversammlungen abgehalten. Die wichtigsten Gegenstände, welche den Bundesausschuss und die Abgeordnetenversammlungen beschäftigten, waren:

1. Die Behandlung des Themas: „Was wir fordern." (Siehe „Päd. Jahrb. 1891" Abth. „Thesen" und „Vereine".)

2. Veröffentlichung der Qualificationstabellen (noch nicht erledigt).

3. Die Rechtsverhältnisse der Lehrer Tirols. (Siehe hiezu die Chronik.)

4. Wirkungskreis der Ersatzmänner. Diesbezüglich wurde eine Erweiterung der Geschäftsordnung beschlossen. Die Ersatzmänner haben in jeder Sitzung zu erscheinen, an den Berathungen theilzunehmen, Berichterstattungen zu übernehmen und jenen Ausschussmitgliedern, welche sie vertreten, Auskünfte zu ertheilen. In Abwesenheit der durch sie vertretenen Ausschussmitglieder haben sie beschliessende, sonst nur berathende Stimme.

5. Die Rechtschreibfrage wurde bei einigen Sitzungen berathen, musste aber dringenderem Material weichen.

6. Von der Herausgabe der Fortsetzung von Verzeichnissen geeigneter Jugendschriften wird vorläufig abgesehen.

Dem Bunde traten bei: der Ennsthaler Lehrerverein in Steiermark und der Verein für Lehrer und Lehrerinnen in Czernowitz.

Dem Pensionsfonde des Tiroler Landeslehrervereins wurden 25 fl., dem Comité zur Errichtung eines Hasner-Denkmales 100 fl., der vom Bunde angeregten Hasnerstiftung 200 fl. gewidmet.

Der Bund hielt am 18. und 19. Juli 1892 die IV. Hauptversammlung ab, welche in würdigster Weise verlief und gut besucht war. Die Stadt Linz hatte den Theilnehmern eine sehr herzliche Aufnahme bereitet. Über die Tagesordnung siehe die Rubriken „Chronik" und „Thesen". — Die Festrede, zum Jubiläum des I. allg. österreich. Lehrertages, welche Herr Jordan hielt, wurde von den meisten Schulzeitungen Österreichs nachgedruckt. Einnahmen im letzten Vereinsjahre 1856·11 fl.; Ausgaben 1268·57 fl. Saldo 587·54 fl. Cassaverwalter: Holczabek, Revisoren: Legler und Seitz.

Niederösterreichischer Landeslehrerverein. 22. Vereinsjahr. 36 Zweigvereine mit rund 2900 Mitgliedern. Mitglieder des Centralausschusses: Oberlehrer Georg Ernst-Wien, Obmann; Bürgerschuldirector Gustav Dittrich-Neunkirchen und Übungsschullehrer Ed. Jordan-Wien, Obmannstellvertreter; Volksschullehrer Alois Mikusch-Wien, Oberlehrer Josef Grossmann-Ollersbach und Bürgerschullehrer Franz Mitterbauer-Floridsdorf, Schriftführer; Volksschullehrer Ignaz Grossschopf, Zahlmeister; Bürgerschuldirector Em. Fitzga-Baden und Bürgerschullehrer Karl Huber, Rechnungsführer. Der Ausschuss hielt zehn Sitzungen und eine Delegiertenversammlung am 29. Juni 1892 ab. Bezüglich der Gehaltsregulierung hielt die Abgeordnetenversammlung trotz des abschlägigen Bescheides (siehe Chronik) an der früher aufgestellten Petition fest, und ein diesbezügliches treffliches Memorandum, ausgearbeitet von Bürgerschuldirector Dittrich, wird demnächst dem niederösterr. Landtage überreicht werden. Das Gesuch um Fahrpreisermässigung auf den österr. Staatsbahnen wurde, wie alle derartigen Gesuche, abschlägig beschieden. Die Angelegenheiten bezüglich Gewährung von Taggeldern und Vergütung der Reisekosten für die Bezirks- und Landeslehrerconferenzen harrt noch der Erledigung, auch bezüglich des Ansuchens um Portofreiheit der Gehaltsbüchersendungen ist noch keine Entscheidung erflossen. Des gewesenen Obmannes, des † Bürgerschuldirectors Franz Bobies, wurde in ehrender Weise gedacht. Gegen die Angriffe des katholischen Schulvereines auf die Neuschule nahm der Ausschuss entsprechend Stellung.

Mit dem deutschen Landes-Lehrerverein in Böhmen schloss der Verein ein Übereinkommen behufs gemeinsamer Unterstützung der literarischen Unternehmungen beider Vereine. Das Organ des Vereines die „Österreichische Schulzeitung", red. von Karl Huber, erscheint wöchentlich einmal. Jährlich 5 fl. (für Mitglieder 4 fl.) und zählt 1445 Abnehmer. Die Unterstützungscasse verlieh an 10 Bewerber die Gesammtsumme von 150 fl.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 18. Vereinsjahr. 192. Plenarversammlung (Generalversammlung am 15. October 1891). Rechenschaftsbericht. Neuwahl des Ausschusses. Sprache und Geist in ihrer Wechselwirkung (F. Frank). — 193. Plenarversammlung am 5. November: Die Schrift der Blinden (A. Mell). Debatte zu Frank's Vortrag. — 194. Plenarversammlung am 3. December: Was ist in Bezug auf das Freihandzeichnen von der Bildungsanstalt für Lehrer und Lehrerinnen zu fordern? (F. Steigl). Eine pädagogische Centralbibliothek in Wien (K. Kratochwil). — 195. Plenarversammlung am 7. Jänner 1892: Über die experimentelle Psychologie und deren Einfluss auf die Pädagogik (Dr. Hannak). Debatte zu Steigl's Vortrag. — 196. Plenarversammlung

am 23. Jänner (Pestalozzifeier, Festrede: E. Siegert). — 197. Plenarversammlung am 4. Februar: Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung (J. Dichler). Die Photographie im Dienste des Unterrichtes (F. Jünger). — 198. Plenarversammlung am 3. März: Die Charakterbildung durch die Volks- und Bürgerschule (V. Zwilling). Debatte zu Dichler's Vortrag. Debatte zu Jünger's Vortrag. — 199. Plenarversammlung am 7. April: Dittes' Pädagogium (F. Frank); M. Binstorfer's Neubearbeitung der „Deutschen Sprachschule für allgemeine Volksschulen von Stein, Weiner und Wrany" (E. Rybiczka). Debatte hiezu. — 200. Plenarversammlung am 5. Mai: Zur naturgeschichtlichen Schulpraxis (Dr. Knauer). Vorlage des „Pädagogischen Jahrbuches 1891" (F. Frank). Vorführung eines neuartigen Telluriums, System Rohan (K. Rohan). Debatte hiezu. — 201. Plenarversammlung am 11. Juni: Das Jubiläum des ersten allgemeinen österreichischen Lehrertages (M. Zens). — Der Ausschuss betheiligte sich vollzählig an der Leichenfeier Bobies' und legte namens der Wr. päd. Gesellschaft einen Kranz am Sarge nieder. — Der Verein beglückwünschte Herrn Ministerialrath Ritter von Ullrich zur Ordensverleihung, Herrn Landesschulinspector Dr. Joh. Huemer zu seiner Ernennung (beide sind Mitglieder der Wr. päd. Ges.) und bezeigte die wärmste Theilnahme dem Ehrenmitgliede des Vereines Dr. Friedr. Dittes anlässlich seiner schweren Erkrankung. — Die Vierteljahrhundertfeier des 1. a. ö. Lehrertages wurde durch die Anwesenheit einer grösseren Anzahl von Lehrerveteranen verschönert. Bei dieser Gelegenheit wurden die Herren M. Binstorfer, Chr. Jessen und Dr. Pick zu Ehrenmitgliedern ernannt. — Danksagung dem h. Landtage und dem Gemeinderathspräsidium für Subventionsbewilligung; Theilnahme an der Comeniusfeier. — Die Redaction des päd. Jahrbuches wurde Herrn Ferd. Frank übertragen. — Die vom Vereine herausgegebene „Hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich" (Abbild der approbierten hypsometrischen Schulwandkarte v. N. Ö.) wurde mit M.-E. vom 24. Juni 1892, Z. 12603, zum Unterrichtsgebrauche an allg. Volks- und Bürgerschulen, sowie an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten für zulässig erklärt; Preis der Handkarte zehn Kreuzer. — Der Verein zählt 4 Ehrenmitglieder, 180 ordentliche, 10 beitragende und 10 correspondierende Mitglieder. — Ausschuss: Vorsitzender: M. Zens; Stellvertreter: Dr. Pick, F. Buchneder; Schriftführer: J. Schamanek, J. Saik, J. Krapfenbauer, V. Zwilling; Cassier: K. Salava; Bibliothekare: F. Strobl, L. Müllner; Ausschüsse: M. Baumann, A. Fischer, F. Frank, E. Rybiczka, F. Steigl. — Bureau: VIII. Josefstädterstrasse 93.

Erster Wiener Lehrerverein „Die Volksschule". Obmann: A. Schopf. Vereinsorgan: „Die Volksschule" (Wochenschrift, jährlich 4 fl.) Redacteur Oberlehrer A. Katschinka. Anregung zu einer Versammlung sämmtlicher Lehrpersonen Wiens, welche am 12. März 1892 abgehalten wurde. Zweck derselben: Richtigstellung der Äusserungen, welche der Landtagsabgeordnete C. Noske bezüglich der Lehrerarbeit und Lehrerbesoldung in der Landtagssitzung vom 22. December 1891 gethan hatte. Am 6. April fand die Comeniusfeier der Lehrer Wiens statt, zu deren Inscenierung der Verein Volksschule viel beitrug. Obmannstellvertreter A. Katschinka begrüsste die Versammelten und brachte den Toast auf Se. Majestät den Kaiser aus.

Vollversammlung am 12. Mai 1892. „Über die Frage der Ständigkeit der Bezirksschulinspectoren" (Referent A. Katschinka). „Sollen die Sprachstunden auf Kosten des Unterrichtes in den Realien vermehrt werden?" (A. Schopf). „Einsetzung eines Sonderausschusses für statistische Arbeiten und Rechtsfragen" (A. Schopf). „Die Schule in

den Landtagen" (A. Katschinka). — Versammlung am 9. Juni 1892. Entsendung von Delegierten zur IV. Hauptversammlung des oberösterr. Lehrerbundes in Linz, Berathung über die Herausgabe von Bezirksplänen (Referent Zens).

Die vom Vereine für treffliche pädagogische Arbeiten (für das Vereinsorgan) ausgeschriebenen Preise wurden Herrn Knotz, Herrn Piritsch und Fräulein Riegler zuerkannt.

Verein „Bürgerschule" in Wien. Obmann: Bürgerschullehrer Theodor Scholz. 240 Mitglieder. Vereinsorgan: „Die Bürgerschule", monatlich 2 Nummern, pro Jahrgang 3 fl., geleitet von M. Sedlak. Versammlungen: 7. October 1891. Petition an den Wiener Gemeinderath und an den hohen niederösterr. Landtag, betreffend die Gehaltsregulierung. — 28. November 1891. Kundgebung für das Riegenturnen und für die Beibehaltung der Turnleiter an den Wiener Volks- und Bürgerschulen. — 30. December 1891: Anschluss des Hernalser Vereines „Bürgerschule" an den Verein „Bürgerschule" in Wien. — 17. Jänner: Grillparzerfeier, Festredner: Jos. Wallner. — 27. Februar, 26. März und 30. April 1892: Berathungen über „ein Organisationsstatut für Bürgerschulen" (Referent A. Mayer). — 26. März: „Über die Bedeutung und Verwertung des Skioptikons in der Bürgerschule" von J. Poruba. — 25. Juni: Anregung zur Herausgabe eines Jugendschriften-Verzeichnisses (Siebert). — Der Verein strebt ferner an, dass die Lehrervertreter der Bürgerschulen im Bezirksschulrathe durch die Bürgerschullehrer allein gewählt werden, und dass das Quartiergeld der Wiener Lehrer in den Ruhegehalt eingerechnet werde. Dem rührigen Vertreter der niederösterr. Lehrerschaft im Landtage, Herrn Abgeordneten Professor Dr. Fuss, wurde der wärmste Dank des Vereines votiert.

Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. Sitz des Vereines in Wien, I., Wipplingerstrasse 8. Mit dem 30. September 1892 endete das XXIII. Vereinsjahr. In diesem zählte der Verein 689 wirkliche, 35 unterstützende und 3 Ehrenmitglieder. — Präsidentin: (derz. unbesetzt); Vicepräsidentinnen: Marie Schwarz, Bürgerschullehrerin, Freiin Minna von Mayr; Schriftführerinnen: Fanni Borschitzky, Arnoldine Klammerth, Louise von Schewitz, Irene Wendt; Cassierin: Marie Fischer; Bibliothekarin: Karoline Blondein. — Generalversammlung am 28. October 1891: Rechenschaftsbericht, Neuwahl des Ausschusses, Ernennung der bisherigen Vereinspräsidentin Frau Louise von Stahl-Almásy zum Ehrenmitglied. — Plenarversammlung am 25. November 1891: Über den „Internationalen Congress für Hygiene und Demographie" in London (Fräulein Marianne Nigg). — Plenarversammlung am 27. Jänner 1892: Berathung betreffs der zu gewärtigenden Mehrleistung im Turnen und Handarbeiten. — Plenarversammlung am 24. Februar 1892: „Der Handarbeitsunterricht in der Elementarclasse". Ref. Fräulein Leopoldine Hoppe. — Plenarversammlung am 30. März 1892: „Die Frauenfrage in Österreich" (Herr Dr. Edmund Wengraf). — Ausserordentliche Generalversammlung am 27. April 1892: Berathung über eine Änderung der Vereinsstatuten. — Ausserordentliche Generalversammlung am 25. Mai 1892: Fortsetzung der Berathung über die Statutenänderung. — Ausserdem veranstaltete der Verein am 5. December 1891 eine allgemeine Versammlung der Wiener Lehrerinnen zur Stellungnahme in Angelegenheit der Gehaltsregulierung und am 21. April 1892 eine allgemeine Lehrerinnenversammlung zur Berathung der Frage des Handarbeitsunterrichtes in der 1. Volksschulclasse. — Im Interesse der Mädchenerziehung wurde am 25. November 1891 dem hohen niederösterreichischen Landtag betreffs der Errichtung von Haushaltungs und Fortbildungsschulen ein Memorandum überreicht und im April 1892 beim

löbl. Bezirksschulrathe um Aufhebung der Turnaufsicht an Mädchenschulen angesucht. — Das Vereinsvermögen beträgt (30. September 1892) 25 590 fl., Einnahmen 15 501 fl., Ausgaben 14 598 fl. — Der Verein erhält ein „Heim" für 22 Pensionärinnen, sowie eine unentgeltliche Stellenvermittlung für Privatlehrerinnen und Erzieherinnen. — Stiftungen des Vereines, welche alljährlich zur Verleihung gelangen, sind: 1. Die Kronprinzessin Stephanie-Stiftung im Betrage von 50 fl. für eine alte, mittellose Lehrerin oder Erzieherin am 10. Mai. 2. Die Erzherzogin Marie Valerie-Stiftung im Betrage von 50 fl. für eine mittellose Lehrerin oder Erzieherin am 31. Juli. 3. Die Kaiser Franz Josef-Stiftung im Betrage von 50 fl. für eine mittellose Lehramtscandidatin der k. k. Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien am 2. December. 4. Die Karoline v. Staraczek'sche Stiftung im Betrage von 50 fl. für eine bedürftige alte Lehrerin oder Erzieherin am 24. October. — Das Organ des Vereines: „Mittheilungen des Veereins der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich" erhalten die Mitglieder unentgeltlich. Redaction: Fanni Borschitzky.

Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich. Derselbe bezweckt die Förderung und Hebung der Kindergärten und Kinderbewahranstalten, sowie die Wahrung und Hebung der geistigen und materiellen Interessen der Kindergärtnerinnen. Obwohl der Verein selbst keine Kindergärten errrichtet, sucht er doch durch Wort und Schrift deren Gründung und zweckmässige Führung zu fördern, wie er auch bestrebt ist, die rechtliche Stellung der Kindergärtnerinnen zu klären und zu festigen. — In der Generalversammlung am 20. Jänner 1892 wurde der bisherige Obmann, Oberlehrer Georg Ernst, einstimmig zum Ehrenmitgliede ernannt und Bürgerschuldirector Jos. Kraft zum Obmanne gewählt. In der Vollversammlung am 12. März sprach Bezirksschulinspector Al. Fellner über das Thema „Volkskindergarten und Krippe" (siehe Thesen). Am 9. April 1892 wurde eine Comeniusfeier veranstaltet. Die Festrede hielt Director A. S. Fischer. Am 15. Juni sprach Fräulein Ernestine Berger „Über die Anschauungsübungen im Kindergarten". Die Herausgabe eines Erzählbuches für Kindergärtnerinnen wurde ebenfalls beschlossen. Petitionen: An den Wiener Bezirksschulrath betreffend Errichtung städtischer Volkskindergärten, um Fahrpreissermässigung, ferner betreffend die definitive Anstellung und Altersversorgung der Kindergärtnerinnen. Vereinsorgan: „Zeitschrift für Kindergartenwesen" (monatlich 1 Nummer; ganzjährig 2 fl). Schriftleiter: J. Kraft.

Der oberösterreichische Lehrerverein zählt gegenwärtig 1030 Mitglieder, welche sich auf 44 Zweigvereine vertheilen. Die Vollversammlung des Vereines fand unmittelbar vor der Hauptversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, welchem der oberösterr. Landeslehrerverein in Linz eine gastliche Stätte bereitet hatte, am 17. und 18. Juli 1892 statt. Tagesordnung: Die Schule und die Lehrer im Landtage 1892, Referent Bittinger. Rechenschaftsbericht des Cassiers F. Schmidbauer (Einnahmen 4239 fl. 93 kr., Ausgaben 2888 fl. 20 kr., Cassarest 1351 fl. 73 kr.). — Bericht über den Stand des Hilfsfondes (Cassabestand 7118 fl. 18 kr., reine Einnahme im abgelaufenen Vereinsjahre 1307 fl. 16 kr., 330 fl. für Stipendien etc. bewilligt). Der neue Centralausschuss besteht aus den Herren: Director Aigner-Linz, Vorstand; ferner Schmidbauer, Aichberger, Niemetz, Weinzirl, Deubler, Holzhaider, Strauss (an Stelle des † Collegen Öhlinger), Ratzka. Vereinsorgan: „Zeitschrift des oberösterr. Lehrervereins" (monatlich dreimal, jährlich 3 fl.). Redacteur J. Niemetz. — Petition an den Landtag

um die Einführung eines Concretalstatus und um Zusicherung der vollen Pension mit 35 Dienstjahren. Ein Antrag des Redacteurs auf Erweiterung des Vereinsorganes wurde angenommen. (Die „Festgabe", gewidmet der IV. Vollversammlung des oberösterr. Lehrerbundes, stimmungsvolle Artikel enthaltend, fand vielen Beifall.)

Salzburger Landeslehrerverein. Obmann: Oberlehrer Eduard Haustein in Salzburg. 17 Bezirksvereine. Hauptversammlung am 18. Juli 1892. Der Verein zählte Ende 1891 268 ordentliche und 6 ausserordentliche Mitglieder. Der Unterstützungsfond betrug Ende Juni 1892 1073 fl. 73 kr. Se. Excellenz Herr Graf Sigm. Thun wurde vom Vereine anlässlich seines 20jährigen Jubiläums als Statthalter herzlich beglückwünscht. Eingabe an den hohen Landesschulrath um Gleichstellung der Lehrer mit den Staatsbeamten bezüglich der Fahrpreisbegünstigungen auf den österr. Staatsbahnen. Ansuchen um portofreie Zusendung der Gehalte. Vermögensstand mit 1. Jänner 1892: 601 fl. 22 kr.. Vereinsorgan: „Zeitschrift des Salzburger Lehrervereines", geleitet von Paul Simmerle, monatlich 1 Nummer, ganzjährig 1 fl. 60 kr.

Steiermärkischer Lehrerbund. 21. Vereinsjahr, 31 Zweigvereine mit 1020 Mitgliedern. Bundesausschuss: Gottlieb Stopper, Obmann; Fellner Ferd., Stellvertreter; Weber Franz, Cassier; Söllner und Kasper, Schriftführer, und 9 Ausschussmitglieder. Kaiser-Franz-Josef-Stiftung 3122 fl. 72 kr. 150 fl. Zinsen wurden an 7 Witwen, 2 Waisen und an einen kranken Lehrer vertheilt. Petition des Bundes an den Landesschulrath bezüglich besonderer Berücksichtigung der definitiven Dienstzeit bei Anstellungen; Resultat: Der Landesschulrath ertheilte an alle Bezirksschulräthe die Weisung, sich bei Vorschlägen genau an die gesetzlichen Bestimmungen zu halten, den Vorschlag des Bezirksschulinspectors zu beachten und im Falle der Nichtbeachtung desselben eine eingehende Motivierung dieses Vorganges beizuschliesen. Petition an den Landesschulrath des Inhaltes, dass auch definitiven Unterlehrern und Unterlehrerinnen die Theilnahme an der Wahl von Fachmännern für den Bezirksschulrath zugestanden werde. Auf eine Eingabe an die k. k. Postdirection in Graz um Erwirkung der Portofreiheit für die Einsendung der Gehaltsquittungen an die Steuerämter erhielt der Verein eine günstige Erledigung, dagegen wurde das Ansuchen um Fahrpreisermässigung auf den österr. Staatsbahnen abschlägig beschieden. Die Vorarbeiten zu einer Petition um Einführung eines Concretalstatus wurden eingeleitet, ein Gehaltsschema aufgestellt und den Zweigvereinen zur Begutachtung eingeschickt. Die Gehaltsfrage soll in der nächstjährigen Bundesversammlung in Pettau zur Berathung kommen. — Organ des Bundes: „Pädagogische Zeitschrift" (Eigenthum des Grazer Lehrervereines, dreimal monatlich, Preis jährlich 3 fl.). Redacteur: Ferd. Fellner.

Kärntner Lehrerbund. Obmann: Joh. Braumüller, k. k. Professor; Stellvertreter: Franz Ruckgaber; Redacteur: Balth. Schüttelkopf; Zahlmeister: Alois Gamper; Schriftführerinnen: Hedwig Gausterer und Clementine Buxbaumer; Verwalter der Hilfscassa: Rud. Mattersdorfer. 18 Zweigvereine. Bundesorgan: „Kärntner Schulblatt" (monatlich zweimal, jährlich 3 fl. 20 kr.). Gesuch um Fahrpreisermässigung auf den österr. Staatsbahnen. Hauptversammlung am 19. April 1892 zu St. Veit. Nachruf an den Gründer des Bundes, Dr. Brandl, der aus Gesundheitsrücksichten die Stelle als Obmann niederlegte, Ernennung desselben zum Ehrenmitgliede. Der Bund zählt 350 ordentliche und 3 Ehrenmitglieder. Tagesordnung der Hauptversammlung: „Über Jugendspiele", Referent Professor Wehr. „Über Lebensversicherungen", Referent Gamper. Bericht des

Zahlmeisters (Einnahmen 948 fl. 30 kr., Ausgaben 1026 fl. 69½ kr. Stand der Hilfscassa 429 fl. 19 kr). Die Anträge Schupnig auf Änderung des Vorganges bei Verleihung der Quinquennien und Rauchensteiner (Ansuchen um Errichtung von Spielcursen) wurden angenommen.

Krainischer Lehrerverein. Vereinsjahr 1891/92. Sitz: Laibach. Obmann: Johann Benda. Vereinsorgan: Laibacher Schulzeitung, redigiert von Professor W. Linhart (monatlich 1 Nummer, Preis jährlich 2 fl.). In den Vereinsversammlungen kamen folgende Gegenstände zur Behandlung: 25. October 1891: Anregung einer Comeniusfeier; 28. November 1891: Bericht über die Steilschrift (Benda); 19. December 1891: Christbaumfeier; 23. Jänner 1892: Genetische Entwicklung der Buchstabenformen in der Steilschrift (Bersin); 9. April 1892: Ein Lebensbild des J. A. Comenius (Benda). — Sammlung für das Hasner-Denkmal. Gesuch um Erwirkung der Fahrpreisermässigung für Volks- und Bürgerschullehrer auf den k. k. Staatsbahnen.

Slovenischer Lehrerverein in Laibach („Slovensko učiteljsko društvo v Ljubljani") 1891/92. 95 Mitglieder. Vereinsorgan: „Učiteljky Tovariš" (33. Jahrgang, monatlich 2 Nummern, Preis jährlich 3 fl.); Redacteur: Andreas Žumer, Obmann des Vereines, Oberlehrer und k. k. Bezirksschulinspector. — Generalversammlung am 28. December 1891. — Comeniusfeier am 19. April. Über Ansuchen des Vereinsausschusses wurde die bisherige Feldgasse in Laibach, in welcher sich zahlreiche Lehranstalten, darunter die beiden Lehrerbildungsanstalten, befinden, Komensky-Gasse benannt. Der Verein erwirkte ferner vom Landtage eine Remuneration für Schulwerkstätten an Knabenschulen.

Tiroler deutscher Landeslehrerverein. II. Vereinsjahr. Sitz des Vereines: Innsbruck. Ausschuss: L. Haselberger (Vorstand), Fr. Bachlechner, J. Bargehr, K. Kuen, L. Ostheimer, J. Wassermann in Innsbruck, F. Kurz in Kufstein, H. Nicolussi-Leck in Bozen und F. Geiger in Flirsch. Die Zahl der Mitglieder ist im letzten Vereinsjahre beträchtlich gestiegen, so traten aus Kufstein allein 50 Mitglieder bei. Vereinsorgan: „Schulfreund" (zugleich Organ des Vorarlberger Landeslehrervereines), zweimal monatlich, Preis jährlich 2 fl. 50 kr. Schriftleiter: Wassermann und Rinderer.

Der Lehrerverein des Landes Vorarlberg zählt gegenwärtig 8 Ehren-, 161 wirkliche und 449 unterstützende Mitglieder. Von den wirklichen männlichen Lehrpersonen des Landes — viele Lehrerstellen sind mit ungeprüften Aushilfslehrern besetzt — gehören 69 % dem Vereine an. Die wirklichen Mitglieder erhalten unentgeltlich den in Innsbruck erscheinenden „Schulfreund". Ausser den in allen Theilen des Landes veranstalteten „Freiconferenzen" wurden im Laufe des Jahres 5 Vereinsversammlungen abgehalten, in welchen folgende Gegenstände behandelt wurden: Die ideale Seite des Lehrerberufes, Streiflichter auf die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Mannheim, J. A. Comenius, Der Entwicklungsgang des Kindes, Die Bildung des Rechtssinnes, Die Treue des Lehrers. — Die von J. Peter trefflich geleitete Zeitschrift „Der junge Bürger" findet leider nicht den wünschenswerten Absatz, besonders seitdem ihr der katholische Erziehungsverein im „Treuen Kameraden" Concurrenz zu schaffen sucht.

Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. Sitz seit 11 Jahren Reichenberg. Obmann: Bürgerschuldirector Franz Rudolf, Reichenberg, Schriftleiter von „Österreichs Deutscher Jugend". 1. Obmann-Stellvertreter: Bürgerschuldirector Karl Wanka, Karo-

linenthal; 2. Obmann-Stellvertreter: Bürgerschuldirector Johann Gangl, Gablonz a. N. Schriftführer: Bürgerschullehrer Reinhold Erben, Reichenberg, Verwalter von „Österreichs Deutscher Jugend"; Bürgerschuldirector Josef Gertler, Warnsdorf, Berichterstatter für Feuerversicherungsangelegenheit; Bürgerschullehrer M. Mautner, Gablonz, Schriftleiter des Lehrerkalenders und Schemat., Berichterstatter für Lebensversicherungs-Angelegenheiten. Zahlmeister: Volksschullehrer Josef Ölkrug, Reichenberg, Verwalter der „Freien Schulzeitung". Zahlmeister-Stellvertreter: Oberlehrer Karl Sywall, Reichenberg, Verwalter der Hilfscassa. Mitglieder: Volksschullehrer Friedrich Legler, Reichenberg, Landtagsabgeordneter, Schriftleiter der „Freien Schulzeitung". Oberlehrer Wenzel Sluke († 22. Aug. 1892), Reichenberg, Verwalter des „Vaterländischen Liederbuches" und Obmann der Krankenunterstützungscassa; Oberlehrer Johann Richter, Reichenberg, Zahlmeister der Unterstützungscassa; Oberlehrer Stephan Girschik, Kratzau; Bürgerschullehrer Wilhelm Hilscher, Reichenberg; Bürgerschullehrer Josef Jarsch, Gablonz; Bürgerschuldirector Wilhelm Knorr, Grottau; Volksschuldirector Ferdinand König, Friedland; Oberlehrer Jul. A. May, Oberkreibitz; Bürgerschullehrer Karl Neumann, Reichenberg; Oberlehrer Josef Schiffner, Proschwitz; Bürgerschuldirector Anton Schubert, Smichow († 16. November 1892). Geschäftsleiter für Lebensversicherung beim Allgemeinen Beamtenverein: Volksschullehrer Josef Just, Böhm.-Leipa.

Der Verband zählt 74 Zweigvereine mit ca. 5000 Lehrpersonen.

In seiner 1. Sitzung hat der Ausschuss wie alljährlich sein, alle Zweige einer vielseitigen Thätigkeit umfassendes Arbeitsprogramm entworfen und im Laufe des Vereinsjahres aufs gründlichste durchgeführt. Dieses Programm umfasste:

I. Fortbildung der Lehrerschaft; dieser wurde Rechnung getragen:

a) durch Vorträge im Ausschusse, „Die belastete deutsche Bürgerschule in Böhmen" (Knorr-Grottau); „Definitive Bezirksschulinspectoren" (Moissl-Aussig);

b) durch Anregung pädagogischer Fragen in den Zweigvereinen;

c) die literarische Thätigkeit der Lehrerschaft wurde wach erhalten durch ein Preisausschreiben, endlich

d) wurde durch die „Freie Schulzeitung", unstreitig eines der besten Fachblätter Österreichs (Red. F. Legler-Reichenberg), die theoretische sowohl, als auch die praktische Seite des Lehrberufes allseitig behandelt und mächtig gefördert.

II. Zur Förderung der materiellen, gesellschaftlichen und staatsbürgerlichen Stellung des Lehrstandes hat der Ausschuss nachstehende Veranstaltungen erweitert, beziehungsweise neubegründet oder angebahnt:

a) In der Gehaltsfrage hat Landtagsabgeordneter und Ausschussmitglied Legler energisch gearbeitet. Den Erfolg hat er bereits zu verzeichnen, dass die Frage in Fluss gerathen ist, indem der Landtag, gemeinsam mit dem Landesschulrathe, eine Enquête einberuft, zu deren Beschickung — dieses Moment muss gebürend hervorgehoben werden — der Ausschuss eingeladen wurde. Er hat in dieselbe drei Mitglieder zu entsenden.

b) Die Hilfscassa des Landeslehrervereins besitzt ein Vermögen von 29 786 fl. (am 15. April 1892); im verflossenen Vereinsjahre haben 133 Collegen 10 458 fl. geliehen bekommen. Im ganzen hat diese segensreiche Institution seit ihrem Bestehen 55 846 fl. an Darlehen und 3980 fl. geschenkweise verausgabt.

c) Die Krankencassa hat ein Capital von 3028 fl. Nach einjährigem Bestande hat dieselbe bereits an 15 Mitglieder 194 fl. Krankengelder verabfolgt.

d) Die „Kaiser Franz-Josefs-Stiftung" weist ein unantastbares Vermögen von ca. 15 000 fl. auf. Von den Zinsen wurden in den verflossenen zwei Vereinsjahren 2096 fl. an arme Lehrerswitwen und -Waisen vertheilt.

e) Die Diesterwegstiftung verfügt über ein Vermögen von 2356 fl.; die diesjährigen Zinsen wurden zu Preisen für die 4 besten pädagogischen Arbeiten in der „Freien Schulzeitung" verwendet.

f) Der Agitationsfond für das landwirtschaftliche Fortbildungswesen wurde bis auf einen Rest von 54 fl. verwendet.

g) Bei dem „Allgemeinen Beamtenvereine" beträgt die Versicherungssumme der deutsch-böhmischen Lehrerschaft — dank der eifrigen Thätigkeit aller Factoren — bereits über eine Million Gulden. Im verflossenen Vereinsjahre sind der Hilfscassa, den Zweigvereinsagenten und dem Geschäftsleiter 1372 fl., anderen Collegen an Curstipendien, Erziehungsbeiträgen und Unterstützungen 2605 fl. zugeführt worden.

h) Die Versicherung gegen Feuersgefahr bei der „Concordia" nimmt einen erfreulichen Aufschwung. An Abschlussprovisionen sind der Hilfscassa bereits über 500 fl. zugegangen. Die Mitglieder des Deutschen Landeslehrervereines geniessen bei dieser Anstalt eine 50 %ige Preisermässigung.

i) Für kranke Mitglieder hat der Ausschus bei sämmtlichen Curverwaltungen in Böhmen theils volle Befreiung, theils bedeutenden Nachlass von Cur- und Musiktaxen erwirkt.

k) Bezüglich der Fahrpreisermässigungen bei Eisenbahnen strebt der Ausschuss die Gleichstellung der Lehrer mit den Staatsbeamten an.

l) Eine neue Schöpfung des Ausschusses sind die Studentenheime (Anreger: Obmann Rudolf). An diesen sollen Lehrerssöhne gegen mässiges Honorar volle Verpflegung, sowie Beaufsichtigung seitens hierzu berufener Lehrpersonen geniessen. Solche Heime wurden bisher errichtet in Teplitz, Prachatitz, Leitmeritz, Komotau, Reichenberg, Trautenau und Braunau. An Subventionen für dieselben hat der Ausschuss für das erste Jahr 1080 fl. bewilligt.

m) Ein Spar- und Vorschussverein für die gesammte deutsche Lehrerschaft Böhmens ist angeregt und dürfte im nächsten Vereinsjahre activiert werden.

III. Behufs Anbahnung einer fruchtbaren Verbindung mit der deutsch-österreichischen Lehrerschaft hat der Ausschuss

a) die Intentionen des Lehrerbundes gefördert, sowie in die Delegiertenversammlungen stets drei Abgeordnete entsendet.

b) Mit den Landeslehrerverbänden von Mähren, Salzburg, Niederösterreich und Vorarlberg hat der Ausschuss bezüglich der Abnahme des Kalenders, von „Österreichs Deutscher Jugend", beziehungsweise der „Freien Schulzeitung" Übereinkommen getroffen, welche allen Theilen nur frommen dürften.

c) Für die Altersversorgung der Industriallehrerinnen ist der Ausschuss wärmstens eingetreten, liess auch

d) dem schönen Unternehmen des Collegen Grumbach („Freie Fortbildungsblätter"), sowie

e) jenem des Collegen Wahrmann („Westböhmischer Grenzbote") die vollste moralische Unterstützung angedeihen.

f) Ferner spendete der Ausschuss in seinem, sowie dem Namen der deutsch-böhm. Lehrerschaft für das Hasner-Denkmal 600 fl., für eine Hasner-Stiftung 300 fl., dem Landeslehrerverein in Tirol 30 fl. u. s. w.

g) Eine umfassende Agitation leitete der Ausschuss zum Zwecke der Theilung vielclassiger Schulen ein. Diese Massregel sollte sowohl den Schulen selbst, als auch vielen Collegen durch Creierung neuer Directoren- und Oberlehrerstellen zugute kommen. In 21 Bezirken ist die Trennung theils in Angriff genommen, theils bereits durchgeführt.

IV. Die literarischen Unternehmungen.

a) Die „Freie Schulzeitung" zählte im verflossenen Vereinsjahre fast 2000 Abnehmer. (Wochenschrift, 4 fl. 50 kr. für Mitglieder, 5 fl. für Nichtmitglieder. Redacteur: F. Legler, Verwalter: Jos. Ölkrug-Reichenberg.) (Besitzt einen Reservefond von 9000 fl.)

b) „Österreichs Deutsche Jugend", illustrierte Monatshefte (Redacteur: F. Rudolf, Verwalter: R. Erben-Reichenberg); erfreut sich einer jährlich wachsenden Beliebtheit. (Reservefond 15 000 fl.)

c) Der „Lehrerkalender" (Redacteur und Verwalter: M. Mautner-Gablonz) wurde in einer Auflage von 5500 Exemplaren gänzlich vergriffen.

d) Das „Vaterländische Liederbuch" ist bereits an den meisten Schulen Böhmens in Verwendung.

e) Die militärischen Frei- und Leibesübungen von Mohaupt, und

f) die Rundschriftheste von Hauptvogel gewinnen jährlich neue Freunde.

g) Zu den Lesebüchern von Reinelt (zuletzt zu jenen für Knabenbürgerschulen) gab der Ausschuss den Impuls.

Der Gesammtertrag aus all diesen Veranstaltungen beträgt 71 000 fl.

Anstatt der Hauptversammlung, die im Interesse eines zahlreicheren Besuches der Linzer Bundesversammlung im verflossenen Jahre ausgefallen ist, wurde am 15. Mai 1892 eine Sitzung des weiteren Ausschusses (Delegiertenversammlung) in Prag abgehalten. An dieser nahmen 81 Mitglieder (19 Ausschussmitglieder und 62 Vereins-Obmänner und -Delegierte) theil. Es referierten: Legler — über die Gehaltsfrage; Legler und Verwalter Ölkrug — über die „Freie Schulzeitung"; Rudolf und Erben — über „Österreichs Deutsche Jugend"; Mautner — über Lehrerkalender und Schematismus; Sluke — über das „Vaterländische Liederbuch" und über die Krankencassa; Gangl — über die Bezüge der Amtswalter; Sywall — über die Hilfscassa; Mautner und Just — über die Lebensversicherung; Rudolf — über Studentenheime; die Obmänner der Vereine Teplitz, Bilin, Brüx, Böhm. Leipa, Gablonz, Tachau, Rumburg, Schluckenau, Zwickau, Leitmeritz, Nürschau, Rochlitz, Arnau, Hohenelbe, Trautenau, Aussig, Grazen, Saaz und Komotau über die Schritte, unternommen zum Zwecke der Theilung vielclassiger Schulen und über die bisher erzielten — meist günstigen Erfolge. So bot auch diese Versammlung ein schönes Bild des regsten Strebens, frisch pulsierenden Lebens und ungetrübter Einigkeit und Bundestreue. Möge es so bleiben immerdar!

Ref. Mautner.

Deutscher pädagogischer Verein in Prag. Vereinsjahr 1891/92. — Obmann: Waisenhausdirector Franz Mohaupt; Stellvertreter: Ludw. Füssl, Bürgerschullehrer, Prag; Schriftführer: Fr. Hauptmann, Volksschullehrer, und Math. Fischer, Volksschullehrer. — Der Verein hat eine Frauensection, der Frau Wilh. Wichowsky vorsteht. Es

wurden 7 Hauptversammlungen und eine ausserordentliche Versammlung abgehalten. Zur Berathung gelangten folgende Gegenstände: 28. November und 19. December 1891: „Die Überbürdung an unseren Volks- und Bürgerschulen" von J. Pohl; 23. Jänner 1892: Debatte über dieses Thema (siehe Thesen); 1. Februar 1892: „Die Überbürdung an unseren Volks- und Bürgerschulen, beleuchtet vom Standpunkte des Arztes" (Dr. Theod. Altschul). Die Frauensection hielt 4 Sitzungen ab, in welchen die Themen: „Freilands Frauen; Die Ausspeisung armer Schulkinder; Die Ansichten der Alten über die Grenzen des Erdkreises; Zur Pflege des Glückes;" zur Berathung kamen. Stand des Vereines: 3 Ehren-, 21 stiftende und 180 ordentliche Mitglieder. Mit dem „Deutschen Turnvereine" in Prag bildete der Deutsche pädagogische Verein einen „Jugendspielausschuss". Gespielt wurde in durchschnittlich 10 Gruppen an 65 Tagen. Zahl der Spieltheilnehmer mehr als 18 000.

Deutsch-mährischer Lehrerbund mit 30 Zweigvereinen und fast 1600 Mitgliedern. Obmann: Theod. Michel, Oberlehrer in Brünn; 1. Obmann-Stellvertreter: Jos. Pirnos, Bürgerschuldirector in Brünn; 2. Obmann-Stellvertreter: Joh. Kilian, Bürgerschuldirector in Znaim; Cassier: Josef Berka, Oberlehrer in Brünn; Schriftführer: Albin Stepan, Lehrer und Fr. Netopil, Lehrer in Brünn; Ausschussmitglieder: Josef Krämer, Bürgerschuldirector in Leipnik, Theod. Knauthe, Bürgerschullehrer in Olmütz, Fr. Nitsche, Oberlehrer in Sternberg. Bundesorgan: „Deutscher Lehrerfreund", monatlich 2 Nummern, 2 fl. 50 kr. jährlich, redigiert von Fr. Böhm und Fr. Netopil, Verleger F. Bornemann in Znaim, mit den Beilagen „Pädagogische Revue" und „Literaturbericht". Der Verein petitionierte um höhere Dotierung der Bezirkslehrerbibliotheken, sowie um Regelung der Gehalte, ferner um Fahrpreisermässigung für Lehrer auf den österr. Staatsbahnen, um Vertretung der Bürgerschulen im Bezirksschulrathe durch Bürgerschullehrer, um Zulassung absolvierter Bürgerschüler an die landwirtschaftliche Mittelschule in Neutitschein und an Cadettenschulen. Die Nowak-Hilfscassa wies mit Ende 1891 den Vermögensstand von 2369 fl. 67 kr. aus und wird mit 1. Jänner 1893 ihre Thätigkeit beginnen. Am 18. April 1892 wurde in Brünn eine von 18 Zweigvereinen beschickte Delegiertenversammlung abgehalten, in welcher folgende Beschlüsse gefasst wurden: Petition um Gehaltsregulierung und Einrechnung der in provisorischer Eigenschaft zugebrachten Dienstzeit in die Pension, Schaffung eines Liederbuches, Einführung der zweimonatlichen Hauptferien in solchen Städten, wo sich Mittelschulen befinden.

Österreichisch - schlesischer Landeslehrerverein. Obmann: Professor A. Meixner; Schriftführer: Jul. Pleban. 19 Zweigvereine. Delegiertenversammlung am 6. December 1891. Petition an den Landtag um Regulierung der Gehalte (siehe Chronik). Bericht des Cassiers (Einnahmen 391 fl. 92 kr., Ausgaben 220 fl. 68 kr., Vereinsvermögen 425 fl. 84 kr.). Das Vereinsorgan „Schlesisches Schulblatt", (Redacteur A. Meixner zweimal monatlich, jährlich 2 fl.) zählt 1050 Abnehmer. Antrag Pleban auf Einführung stempelfreier Dienstanzeigen behufs Erlangung von Dienstalterszulagen angenommen. Die Pensionszulagecassa verfügt über ein Vermögen von 15 140 fl. 93 kr. und brachte am 1. Jänner 1892 1209 fl. 20 kr. zur Vertheilung.

Die pädagogische Gesellschaft in Galizien (Zarząd główny towarzystwa pedagogicznego we Lwowie) besteht seit dem Jahre 1868 und erfreut sich einer stetigen gedeihlichen Entwickelung. Sie zählt gegenwärtig 61 Filialen und 166 kleinere pädagogische Zirkel mit ca. 3000 Mitgliedern. Die Gesellschaft bezweckt, die Interessen des

Schulwesens zu wahren und zu fördern, den Lehrstand in materieller und intellectueller Hinsicht zu heben und durch Herausgabe von pädagogischen Werken u. s. w. auf die Hebung des Schulwesens und der Volksbildung Einfluss zu nehmen. Auch die Filialvereine verfolgen ähnliche Tendenzen. Das Vereinsorgan der Gesellschaft ist die pädagogische Zeitschrift „Szkola“ (Schule), welche seit 25 Jahren nunmehr als Wochenblatt in Lemberg erscheint und von Herrn Mieczyslaus Baranowsky redigiert wird. Der Centralausschuss zählt 21 Mitglieder und hat seinen Sitz in Lemberg. Die Mitglieder der Vereinsleitung für das Jahr 1892 sind: Obmann: Sigmund Sawczyńsky, Obmann-Stellvertreter: Dr. Theophil Gerstmann, Director: Dr. Mieczyslaus Warmsky, Cassier: Julian Fafara, Secretär: Kasimir Radwańsky.

Die Generalversammlung, welche abwechselnd in den grösseren Städten Galiziens stattfindet, wurde am 16., 17. und 18. Juli 1892 in Brody abgehalten. Die Gesammtzahl der von der Gesellschaft herausgegebenen pädagogischen und methodischen Werke beträgt 258, der Zuwachs im letzten Vereinsjahre 17. Für die Feriencolonien, welche unter dem Schutze der Gesellschaft stehen, wurden 2742 fl. 11 kr. ausgegeben, welcher Summe eine Einnahme von 2753 fl. 39 kr. gegenübersteht. 102 Kinder wurden in Sommerfrischen geschickt. Um die Leitung und Verwaltung der Colonien erwarb sich Herr Josef Piórkiewicz grosse Verdienste. An hilfsbedürftige Lehrer wurden 770 fl. vertheilt. Wie in den früheren Jahren befasste sich der Centralausschuss mit der Frage der Errichtung von Convicten für Kinder mittelloser Lehrer. Da der diesbezügliche Fond des Vereines zur Errichtung selbständiger Convicte noch nicht hinreicht, wurde eine Zahl von Bewerbern theils in staatlichen Convicten untergebracht, theils mit Stipendien ausgestattet. Für diese Zwecke gab der Verein im verflossenen Jahre 1510 fl. aus. An den Landtag von Galizien wurde eine Petition betreffend die Regulierung der Lehrergehalte an einclassigen Schulen geleitet, der zufolge drei Kategorien zu 300, 350 und 400 fl. geschaffen wurden.

Bukowiner Landeslehrerverein. Obmann: k. k. Schulrath Demeter Isopescul, Director der k. k. Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Czernowitz. Vereinsorgan: „Bukowiner pädagogische Blätter“ (monatlich 2 Nummern, jährlich 2 fl. Redacteur: Jos. Wotta).

Lehrerhausverein in Wien. Obmann: Josef Eichler, III$_3$, Beatrixgasse 28. Ausgabe von „Mittheilungen“. Abschluss eines Vertrages mit der k. k. privilegierten Versicherungsgesellschaft „Österreichischer Phönix“ bezüglich der Unfall- und Feuerversicherung. Veranstaltung eines grossen Concertes und einer Vorlesung (Hofschauspieler Reimers). Stand Ende December 1891: 2287 Mitglieder, Vereinsvermögen 37 714 fl., Gesammtumsatz der Wirtschaftsabtheilung 119 317 fl. (An Rabatt wurden 7372 fl. an die Mitglieder vertheilt, Reingewinn 3513 fl.) Einlagen in die Spar- und Darlehenscasse 17 780 fl., Darlehen 27 962 fl., 5 % Dividende.

Verein zur Gründung eines Curhauses für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität in Karlsbad. Vereinsjahr 1892. Obmann: Fr. Xaver Riedel, k. k. Bezirksschulinspector. Die diesjährige Generalversammlung wurde am 17. Juli in Karlsbad abgehalten. Der Verein zählt 331 beitragende, 445 ständige, 24 gründende, zusammen 800 Mitglieder (31 + als im vorigen Jahre); an Spenden wurden 108 fl. 47 kr. eingenommen. Reine Einnahme 1126 fl. 53 kr., Vereinsvermögen 9657 fl. 21 kr. — Im Jahre 1891 haben 18 Mitglieder Anspruch auf die Unterstützung

seitens des Vereines erhoben. Allen ständigen Mitgliedern wird beim Curgebrauche in Karlsbad unentgeltliche ärztliche Behandlung und Befreiung von der Cur- und Musiktaxe gewährt. Wer diese Begünstigung erlangen will, hat sich entweder 14 Tage vorher schriftlich, oder bei seiner Ankunft in Karlsbad ohne Verzug persönlich beim Vorstande zu melden (II. Volksschule, II. Stock). Ohne vorherige Anmeldung in der genannten Weise kann der Vorstand die oben angeführten Begünstigungen nicht gewähren. (Obmann der Wiener Ortsgruppe: Director Franz Pehm, II. kleine Sperlgasse 2.)

Deutscher Schulverein. Obmann: Dr. Moritz Weitlof, Vereinskanzlei: Wien, I., Bräunergasse 9. — Die ordentliche Hauptversammlung über das XII. Vereinsjahr wurde am 26. Mai 1892 zu Wien abgehalten. Derselben wohnten Se. Excellenz Minister Graf Kuenburg, Se. Excellenz Statthalter Graf Kielmannsegg und der Bürgermeister von Wien, Dr. Prix, sowie zahlreiche Abgeordnete etc. bei. Die Gesammteinnahmen betrugen 1891: 263 178 fl. 19 kr., also um 5455 fl. weniger als im Vorjahre. Der Verein zählt 31 Schulen mit 74 Classen in 77 Abtheilungen, ferner 53 Kindergärten mit 68 Abtheilungen. Fortlaufend subventioniert wurden 35, einmal 9 Schulen; an Kindergärten wurden 37 fortlaufend, 7 einmal unterstützt. Für Bauten wurden ausgegeben 45 000 fl. Reines Vermögen am 31. December 1891 mit 461 587 fl. 99 kr. Erfreulich ist es für den Lehrstand, dass in den Ausschuss der Präsident des deutschösterreichischen Lehrerbundes, Oberlehrer Katschinka in Wien, berufen wurde.

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1893.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER SECHZEHNTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON FERDINAND FRANK.

WIEN 1894.

MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG

(JULIUS KLINKHARDT & CO.)

I. KOHLMARKT 20.

Vorwort.

Der XVI. Band des „Pädagogiſchen Jahrbuches“ bedarf nur weniger Worte zur Einbegleitung. Unſer Jahrbuch iſt wohl in erſter Linie Vereinsorgan, indem es die Arbeiten der Wiener pädagogiſchen Geſellſchaft in die Öffentlichkeit trägt, es darf aber doch auf das Intereſſe weiterer Kreiſe Anſpruch erheben, weil ja die pädagogiſchen Aufgaben für alle diejenigen gemeinſam gelten, die auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes zu wirken berufen ſind, und weil auch der referierende Theil des Buches demſelben den Charakter einer localen oder auf einen engen Rahmen geſpannten Vereins-Publication zu benehmen vermag.

Mit beſonderem Ausdruck warmen Dankes verzeichnen wir die das Streben der Wiener pädagogiſchen Geſellſchaft auszeichnende Thatſache, daſs der hohe niederöſterreichiſche Landtag, ſowie der wohllöbliche Gemeinderath der Stadt Wien die Herausgabe des „Pädagogiſchen Jahrbuches“ abermals durch Subventionen kräftig gefördert haben. Worte der Anerkennung zollen wir der verehrlichen Verlagsbuchhandlung für die würdige äussere Ausſtattung des Werkes, welches auch heuer durch ein Bildnis, und zwar des im Vorjahre

anlässlich der Lehrertags-Gedenkfeier zum Ehrenmitgliede der Wiener pädagogischen Gesellschaft ernannten Redacteurs der „Freien pädagogischen Blätter", Asmus Christian Jessen, geziert worden ist.

Schliefslich gestatten wir uns, den neuen Band des „Pädagogischen Jahrbuches" der freundlichen Beachtung aller Berufsgenossen zu empfehlen.

Wien, im December 1893.

Für den Ausschufs der „Wiener pädagogischen Gesellschaft":

M. Zens.

Für die Redaction:

F. Frank.

Inhalt

des sechzehnten Bandes des Pädagogischen Jahrbuches.

Seite

Vorwort III

Übersicht der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1893 VI

Vorträge.

I. Wissenschaft und Bildung. Von *Ferd. Frank* 1

II. Pestalozzi in Stanz. Von *V. Zwilling* 20

III. Entstehung und Bildung der Sprache bei den Kindern. Von Dr. *F. M. Wendt* 34

IV. Verwahrloste Jugend. Von *J. W. Holczabek* 52

V. Die Logik in der Schule. Von *D. Simon* 70

VI. Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule. Von *A. Druschba.* 79

VII. Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwicklung der Methode des Naturgeschichtsunterrichtes. Von *R. Aufreiter* 102

VIII. Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere. Von Dr. *Vict. Nietsch* 121

Referate.

I. Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie von Dr. A. J. Pick. Von *V. Zwilling* 137

II. Hygieinische Episteln und Kleiner Gesundheitsspiegel von F. Mohaupt. Von *J. Schamanek* 140

III. Über Prangs Zeichenwerke. Von *K. Lang* 144

Anhang.

I. Schulchronik. Von *Ferd. Frank.* 148

II. Thesen zu pädagogischen Themen. Gesammelt von *Ferd. Frank* 169

III. Das pädagogische Vereinswesen in Österreich. Von *Ferd. Frank* . . . 184

ÜBERSICHT

der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1893.*)

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

Beiträge zur vergleichenden Psychologie. I, 1—15; II, 28—43. *Th. Eckardt.*
Eine neue Seelenlehre. XIV, 22—53. Dr. *F. M. Wendt.*
Über den Einfluss der experimentellen Psychologie auf die Erziehung. XV, 59—75. Dr. *E. Hannak.*
Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung. XV, 75—98. *Ferd. Frank.*
Entstehung und Bildung der Sprache bei den Kindern. XVI, 34—50. Dr. *F. M. Wendt.*
Gedanken zur Prüfung der Fähigkeiten eines Kindes. II, 77—92. Dr. *H. Friedländer.*
Anleitung der Mädchen zum Denken. VI, 25—39. Dr. *F. M. Wendt.*
Die Concentration des Unterrichtes und die concentrische Methode. I, 34—51. *J. Wawrzyk.*
Die concentrische Methode an der Bürgerschule im Lichte der Schulpraxis. XII, 55—62. *D. Simon.*
Begriff und Aufgabe der Erziehung. II, 118—136. *K. Huber.*
Die Schulerziehung in ihrem Verhältnisse zur Psychologie. XI, 11—24. *Ed. Siegert.*
Über formale Bildung. X, 21—36. *Eduard Siegert.*
Die Logik in der Schule. XVI, 70—78. *D. Simon.*
Über die praktische Richtung des Unterrichtes. VIII, 42—50. *Victor Pilecka.*
Der Unterricht im Nichtswissen. III, 66—79. *U. Bosshardt.*
Über Gemüthsbildung. VII, 12—32. VIII, 1—17. Dr. *Emanuel Hannak.*
Über Charakterbildung. XV, 99—116. *Vict. Zwilling.*
Pflege und Verwertung der Phantasie beim Unterrichte. IX, 28—37. *D. Simon.*
Die Aufmerksamkeit. I, 61—68. Dr. *A. Winkler.*
Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft als Unterrichtsgegenstand. X, 37—61. *Ludwig Fleischner.*
Die Pflege des Rechtsgefühles. XV, 116—132. *J. Dichler.*
Die Feier von Gedenktagen in ihrer pädagogischen Bedeutung. I, 95—104. *S. Heller.*
Räthsel und Sprichwort in Schule und Haus. II, 93—102. *Victor Pilecka.*
Volksschriftthum und Pädagogik. IV, 21—31. *A. Kohn.*
Ein wichtiges Capitel der Schulerziehung: der Gehorsam. VII, 33—48. *Aug. Hofer.*
Über die Erziehung zum Gehorsam und ihre Grenzen. XII, 70—84. *F. Mohaupt.*
Die körperliche Züchtigung. IV, 32—52. *St. Zajic.*
Wie ist die Jugend für das politische Leben vorzubereiten? V, 73—93. *Alois Bruhns.*
Die Kunst als Erzieherin. III, 80—93. *Paul Pape.*
Die Arbeit als Erziehungsmittel. IV, 115—122. *Paul Hübner.*
Der moderne Mädchenunterricht. IV, 53—63. *Adalbert Hein.*
Die Bildung des weiblichen Charakters. XI, 25—35. Dr. *F. M. Wendt.*
Über Mädchenbildung. XIV, 60—80. *Victor Pilecka.*
Frauenberuf und Frauenbildung. Von J. Reuper. IV, 122—125. *Charlotte Goldhammer.*

*) Der Jahresbericht ist durch J bezeichnet, der einzelne Band des Jahrbuches durch die römische Ziffer; auch ist die Seitenzahl angemerkt.

Schule und Elternhaus. J, 10—13. Dr. *A. Winkler.*
Über Schulhygiene. XI, 49—63. Dr. *E. Hannak.*
Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule. XVI, 79–101. *A. Druschba.*
Heilpädagogische Bestrebungen. (Blinde und geistig abnorme Kinder.) XII, 85—99. *S. Heller.*
Verwahrloste Jugend. XVI, 52—69. *J. W. Holczabek.*
Über Kinderspiele. I, 24—33. *Victor Pilecka.*
Über Jugendlectüre. J, 19—24. *S. Heller.*
Ideen und Vorschläge zur Organisierung und Verwaltung von Schülerbibliotheken. I, 69—80. *Karl Huber.*
Über die moderne Natur- und Weltanschauung im Verhältnis zur Pädagogik. IV, 11—20. *Karl Höfler.*
Wissenschaft und Bildung XVI, 1—19. *Ferd. Frank.*
Die nächsten Aufgaben der Pädagogik mit Rücksicht auf die speculativen Naturwissenschaften. II, 44—67. *Karl Penl.*
Aufgaben und Correcturen. IX, 38—43. *Franz Steigl.*
Durch welche Mittel kann man das Lehrpersonale an Volksschulen anregen? III, 112—118. *M. Zens.*
Vom Übergang aus der Volksschule in die Mittelschule. XIII, 43—74. *M. Zens.*

II. Zur speciellen Pädagogik.

Der Sprachunterricht als Erziehungsmittel. J, 13—18. *V. Pilecka.*
Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung in der Vergangenheit und Gegenwart. XIV, 81—100. *Fr. Strobl.*
Der Anschauungsunterricht. VI, 40—48. *Eduard Jordan.*
Der Anschauungsunterricht. VI, 49—61. *Adalbert Mayer.*
Über den Unterricht in der Sprachlehre. VIII, 51—54. *August Janotta.*
Theorie und Praxis im Grammatikunterrichte. X, 62—83. *M. Binstorfer.*
Eine Reform der deutschen Satzlehre. Erster Theil, X, 139—188. Zweiter Theil, XI, 88—104. Dritter Theil, XIII, 29—42. *M. Zens.*
Satzeintheilung und Satzgliederung. XIII, 75—92. *M. Zens.*
Die Methode des Rechtschreibunterrichtes. IV, 64—100. *Johann Wawrzyk.*
Über Stimme und Sprache. XIV, 125—131. Dr. *Karl Schwarz.*
Die Freischreibübungen im Verhältnis zu den übrigen Disciplinen in der Volksschule. J, 29—35. *Ph. Brunner.*
Unser Stilunterricht. V, 94—101. *M. Neumann.*
Deutsche Sprichwörter. III, 22—44. *Heinrich Deinhardt.*
Nur deutsch, oder auch französisch? II, 137—151. Dr. *Emil Sniegon.*
Über den Stoff und die Methode des heimatkundlichen Unterrichtes. V, 102—112 *V. Pilecka.*
Über die zunächst nothwendige Thätigkeit der österreichischen Volksschullehrer auf dem Gebiete des heimatkundlichen Unterrichtes. VII, 61—75. *F. Buchmeder.*
Der geographische Unterricht. VIII, 68—82. *Joh. Georg Rothaug.*
Methodik der astronomischen Geographie an Volks- und Bürgerschulen. II, 103—117. Dr. *A. J. Pick.*
Pro domo. VII, 49—54. Dr. *A. J. Pick.*
Der Foucaultsche Pendelversuch im Unterricht. X, 84—94. Dr. *A. J. Pick.*
Bedeutung der hypsometrischen Karten für den geographischen Unterricht. VII, 55—60. *Rudolf Walsch.*
Über die methodische Bedeutung der Reliefkarte und deren Verwendung in der Volksschule. I, 182—184. *Marie Komorzynski.*
Die Plastik im Dienste des geographischen Unterrichtes. IV, 101—106. *J. Thetter.*
Einheitliche Zeitzählung. XIV, 101—118. *M. Zens.*
Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. J, 50—54. *Heinrich Deinhardt.*
Der Geschichtsunterricht, ein Mittel zur sittlichen Bildung der Jugend. XII, 42—54. *J. Kraft.*
Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichtes an Bürgerschulen. XIII, 93—103. *V. Zwilling.*
Wie können die Schüler in die Kenntnis der vaterländischen Verfassung eingeführt werden? VI, 62—72. *D. Simon.*

Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes. X, 111—121. *Franz Zoder.*
Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule. IX, 53—61. *Eduard Rybiczka.*
Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwicklung der Methode des Naturgeschichtsunterrichtes. XVI, 102—121. *R. Aufreiter.*
Über die Beschaffung frischer Pflanzen für den botanischen Unterricht. IX, 62—74. Dr. *Karl Rothe.*
Über Anschauungsmittel bei der Behandlung der Insecten. XIV, 132—140. *Victor Trautzl.*
Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere. XVI, 121—136. Dr. *V. Nietsch.*
Über Anschaulichkeit im Physikunterrichte. XI, 105—114. *Franz Schindler.*
Über die Stoffanordnung im physikalischen Unterrichte der Bürgerschule. XIII, 110—120. *Emil Hain.*
Über praktische Concentration in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsdisciplinen. XIV, 141—148. *Ludwig Müllner.*
Über Rechenunterricht. IV, 107—114. Dr. *A. J. Pick.*
Über eine neue Art, geometrische Körper, resp. Krystallformen darzustellen. VII, 76—82. *Rudolf Hofer.*
Neue Sätze und die dazu gehörigen Anschauungsmittel für die Inhaltsberechnung einiger Polyeder. XIV, 149—153. *F. J. Jünger.*
Über elementaren Zeichenunterricht. III, 119—126. *Franz Jünger.*
Die Ziele des modernen Volksschul-Zeichenunterrichtes. VI, 73—82. *Franz Steigl.*
Zur Praxis der Linien- und Flächentheilung im elementaren Schulzeichenunterrichte. XI, 76—87. *F. Steigl.*
Über das Freihandzeichnen an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. XV, 132 bis 148. *F. Steigl.*
Nur eine Schreib- und Druckschrift. VI, 83—97. *Karl Huber.* (Als Broschüre erschienen.)
Über den pädagogischen Wert der Gabelsbergerschen Geschwindschrift in unseren Bürgerschulen. I, 105—111. *D. Simon.*
Die Phonographie von Karl Faulmann. I, 179—181. *Emanuel Bayr.*
Die darstellenden Arbeiten in der Volksschule. II, 152—167. *Paul Hübner.*
Über Schulwerkstätten. VII, 83—93. *Alois Bruhns.*
Das Turnen in der Volksschule. Im Hinblick auf die Herabsetzung der Präsenzdienstzeit des Militärs. VI, 97—107. *Emanuel Fitzga.*
Über Conservierung der Lehrmittel. IV, 78—103. *Julius Hofer.*

III. Lehr- und Lernmittel (Recensionen).

Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik, herausgegeben von Dr. Fr. Dittes und Dr. Em. Hannak. XIII, 131—137. *F. Buchneder.*
Moses oder Darwin? Eine Schulfrage von Dr. A. Dodel-Port. XIII, 137—138. F. Strobl.
Joh. Jg. von Felbiger und seine Schulreform. Von Dr. Volkmer. XIII, 139—141. *R. Aufreiter.*
Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. IX, 50—52. *Ed. Jordan.*
Kindergartenbeschäftigungsmittel. I, 172—177. *F. Jäger.*
Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst. VIII, 55—67. *August Hofer.*
Über die Sprachschule von Stein, Weiner und Wrany. Neubearbeitet von M. Binstorfer. XV, 162—169. Von *E. Rybiczka.*
Weiss, Bilderatlas der Sternenwelt. XI, 115—118. Dr. *A. J. Pick.*
Die elementaren Grundlagen der astron. Geographie von Dr. Pick. XVI, 137—139. *V. Zwilling.*
Dr. Hermann Pick's neues Tellurium. I, 163—167. Dr. *A. J. Pick.*
Letoschek's Universal-Tellurium. VIII, 83—88. *M. Zens.*
Horizont, Apparat zur Darstellung der scheinbaren Bewegungen. XIII, 104—109. Dr. *A. J. Pick.*
Dr. E. Müller, Ethnographischer Bilderatlas für Bürgerschulen. X, 95—110. *M. Zens.*
R. Walsch, Hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich. XIV, 119—124. *M. Neumann.*
Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes von H. Trunk. XV, 169—173. *F. Buchneder.*

Karl Penl, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichtes. V, 113—117. Dr. *A. J. Pick.*
Joh. Max. Hinterwaldner, Wegweiser für Naturaliensammler. XIII, 142—145. *J. Ludwig.*
Über Mohaupts hygienische Schriften XVI, 140—143. *J. Schamanek.*
Zwei neue krystallographische Ansehauungsmittel. II, 168—177. *A. Kocourek.*
Th. Eckardt, Die Physik in Bildern. V, 121—126. *Josef Schuberth.*
Ein neues physikalisches Lehrmittel. III, 127—129. *Rudolf Hofer.*
Durchschnittsmodelle zur Demonstration der statisch-dynamischen Verhältnisse auf der schiefen Ebene und der Bewegung des Pendels. V, 117—121. *Rudolf Hofer.*
Lucas Lavtar, Der metrische Scheiben-Rechenapparat. XIII, 121—124. *Adolf Fischer.*
Dr. A. T. Karpf, Apparat für die vier Grundrechnungsarten. XIII, 125—126. *D. Simon.*
Gustav Trupka, Rechenstreifen und Rechentäfelchen. XIII, 127—130. *E. Rybicska.*
Elementarzeichenschule von Jos. Eichler. IV, 127—130. *Ludwig Müllner.*
Karl Lang, Methodenbuch für den Elementarunterricht in der Perspective; das Drahtmodell. IV, 130—132. M. Scherz.
Über ein neues Lehrmittel für den Unterricht im perspectivischen Zeichnen XII, 63—69. Rud. Hofer.
F. Steigl, Wandtabellen für den Zeichenunterricht. IX, 75—77. *G. Türmer.*
Über Prangs Zeichenwerke. XVI, 144—147. *K. Lang.*
Ausserdem mehrere kleinere Referate.

IV. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

Über Schulenorganisation. II, 1—17. *Heinrich Deinhardt.*
Über Amos Comenius. XV, 26—47. Dr. *Em. Hannak.*
17 Reden zur Pestalozzifeier. J, 24—26; I, 16—23; II, 68—76. *Heinrich Deinhardt.* III, 58—65; VIII, 18—23; XI, 1—10. *S. Heller.* IV, 1—10. *A. Bruhns.* V, 33—39; VII, 1—11; IX, 12—27; XIV, 6—21. Dr. *A. J. Pick.* VI, 15—24. Dr. *A. Winkler.* X, 1—20. Dr. *Friedrich Dittes.* XII, 28—41; XV, 47—59. *Ed. Siegert.* XIII, 1—15. Dr. *Em. Hannak.* XVI, 20—33. *V. Zwilling.*
Zur Würdigung Fröbels. J, 36—45. *Albert Fischer.*
Friedrich Fröbel und die Pädagogik des XIX. Jahrhunderts. V, 40—52. *Philipp Brunner.*
Die Milde-Feier. J, 55—72; (Festrede zur Mildefeier. J. 59—63. Dr. *Friedrich Dittes;* Epilog hierzu. J, 63—65. *S. Heller.*) *M. Zens.*
Zur Milde-Feier. J, 46—47. *J. Jelem.*
Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik. I, 81—94. *Heinrich Deinhardt.*
Schulz von Strassnitzki. Eine Skizze seines Lebens und pädagogischen Wirkens. (Mit einem Bildnis.) I, 112—160. *Karl Huber.*
Zur Erinnerung an Diesterweg. II, 18—27. *A. Chr. Jessen.*
Rede zur Diesterwegfeier. XIV, 1—5. *Aug. Janotta.*
Rede zur Deinhardtfeier. (Mit einem Bildnis.) III, 1—21. Dr. *Karl Julius Schröer.*
Rousseau und das französische Schul- und Erziehungswesen. III, 45—57. Dr. *Bernhard Heinzig.*
Rousseau's pädagogische Ideale und unsere pädagogische Praxis. I, 51—60. Dr. *Friedrich Dittes.*
Dr. Friedrich Dittes. (Mit einem Bildnis.) V, 1—32. *M. Zens.*
Der Humanist Äneas Sylvius als pädagogischer Schriftsteller. IX, 1—11. Dr. *Emanuel Hannak.*
Johann Ignaz Melchior von Felbiger. XI, 64—75. *A. Janotta.*
Bilder aus der österreichischen Schulgeschichte längst vergangener Zeit. XII, 15—27. *F. Tomberger.*
K. F. W. Wander, Lebensbild eines deutschen Lehrers. XIII, 16—28. *A. Chr. Jessen.*

V. Zur Charakterisierung des gegenwärtigen Schulwesens. (Zeitgeschichtliches.)

Das österreichische Volksschulwesen unter Kaiser Franz Josef I. XII, 1—14. Dr. *E. Hannak.*
Die österreichischen Lehrertage und ihre Erfolge. V, 53—72. *Franz Tomberger.*

Jubiläumsrede zur Feier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages. XV, 1 – 26. (Mit Bildnis.) *M. Zens.*

Trägt die Neuschule zur sittlichen Verwilderung des Volkes bei? III, 94 – 111. *Alois Bruhns.*

Mens sana in corpore sano. In zeitgemässer Anwendung auf Lehrerarbeit und Lehrergehalt. VIII, 24—41. *M. Zens.* (Vom Vereine als Broschüre herausgegeben.)

Über Fortbildung der Lehrer im allgemeinen und das Wiener Pädagogium im besonderen. VII, 1—14. Dr. *Emanuel Hannak.*

Das Jubiläum eines pädagogischen Fachblattes. XIV, 54—59. *M. Zens.*

Über das „Pädagogium", pädagogische Monatsschrift, herausgegeben von Dr. Friedrich Dittes. XV, 148—162. *Ferd. Frank.*

Über den Abschluss der Schulgesetzgebung im heutigen Frankreich. XIII, 146—152. Dr. *Fr. Dittes.*

Die Hauptrichtungen des Schulzeichenunterrichtes in Deutschland. VIII, 89—103. *F. Steigl.*

Die Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben in der Gegenwart. X, 122 bis 138. *Alois Bruhns.*

Die Kinder der Armen. VII, 94—106. *Ph. Brunner.*

15 Abhandlungen über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn. I—X, XII und XIII, *M. Zens;* XIV—XVI, *Ferd. Frank.*

Die pädagogische Presse in Österreich, Deutschland und der Schweiz. I, 257—298. *Karl Huber.*

Pädagogische Zeitschriften. II, 215—244. *Von verschiedenen Autoren.*

Die deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Österreichs. V, 129—149. *Alois Bruhns.* VII, 107—129; VIII, 171—194; X, 189—211. *Karl Huber.*

Thesen zu ca. 520 pädagogischen Themen. (Als Ergebnis der Berathungen in amtl. Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.). III—X, XII—XIV. *M. Zens.* XV und XVI. *Ferd. Frank.*

Schulstatistik. VI, 108—120. *M. Zens.*

Schulchronik. VIII, 104—128; IX, 104—129. *M. Zens.* XIV, 154—178; XV. 173—198. XVI, 148—168. *Ferd. Frank.*

Redaction des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher von 1878 bis incl. 1887, dann 1889 und 1890 von **M. Zens**, 1888 von **K. Huber**, 1891 von **M. Zens** und **Ferd. Frank**, 1892 und 1893 von **Ferd. Frank.**

Stimmen der Fachpresse.

I. Band (1878).

„Keine ähnliche Publication der letzteren Zeit hat bei ihrem Erscheinen grösseres Interesse erweckt und ist mit mehr ehrender Bescheidenheit in die Öffentlichkeit getreten, als das vorliegende Jahrbuch. Ein Verein, der in solcher Art Rechenschaft legen kann über seine Thätigkeit, er hat nicht nur den Beweis seiner Existenzberechtigung erbracht, er darf vielmehr die volle Aufmerksamkeit der pädagog. Welt für sich in Anspruch nehmen."

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 13.

„Welch rühriges päd. Streben in der österreichischen Lehrerschaft, namentlich in der Wiens herrscht, davon ist das vorliegende Jahrbuch ein vollgültiger Beweis. Das vorliegende Jahrbuch ist weit über Österreichs Grenzen hinaus von Bedeutung und grossem Interesse."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1878, No. 12.

„Wir freuen uns dieser Frucht der Thätigkeit der Wiener päd. Gesellschaft, nicht bloss ihres anregenden und meist gediegenen Inhaltes wegen, sondern auch weil hier Zeugnis abgelegt wird von dem ernsten wissenschaftlichen Streben deutscher Pädagogen, die ja vielfach noch als blosse Schulhalter angesehen werden."

Chronik des Volksschulwesens, Jahrg. 1878,

II. Band (1879).

„Wir zweifeln nicht, dass das „Pädagog. Jahrbuch" sich in der Bibliothek aller strebsamen Lehrer und Schulfreunde einbürgern wird, und sehen den weiteren Arbeiten der „Wiener pädagog. Gesellschaft", die die Lehrervereine Österreichs in so glänzender Weise repräsentiert, mit Spannung entgegen."

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 51.

„Die Wiener päd. Gesellschaft wählt aus allen Gebieten des Erziehungs- und Unterrichtswesens wichtige Themata aus, um dieselben in abgerundeten Vorträgen und freien Discussionen möglichst gründlich zu erörtern."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1879.

„Der mit der Herausgabe vorliegenden Werkes beauftragte Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft schreibt: „Als ein Zeugnis, dass die der pädagogischen Strebsamkeit nichts weniger als günstigen Verhältnisse das pädagogische Leben und Streben in unserm Vaterlande nicht zu erdrücken vermocht haben, wird unser Jahrbuch — das sprechen wir zuversichtlich aus — von allen, welche diese Verhältnisse kennen und würdigen, sicher anerkannt werden. Möchte es ihm nun auch gelingen, der guten Sache, welche wir mit Liebe und Ehrlichkeit vertreten, thatsächlich zu nützen!" Wir müssen ihm antworten, dass wir nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theils der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens, ge-

zweifelt haben. Verdanken wir doch besonders in praktischer Beziehung unsern österreichischen Collegen manche bedeutungsvolle Anregung und hat doch die österreichische pädagogische Presse Hervorragendes geliefert. Einen neuen Beweis für das eben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, dessen Hauptinhalt aus Vorträgen besteht, die innerhalb der Wiener pädagogischen Gesellschaft gehalten worden sind, das aber auch durch eine im Anhange gegebene Übersicht über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn zeigt, wie fest allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen zwölf Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können. . . . . Wir wiederholen, dass das vorliegende Jahrbuch von Seiten der deutschen Lehrerschaft die grösste Beachtung verdient."

Pädagog. Anzeiger. Jahrg. 1880, No. 3.

III. Band (1880).

„Wie die vorhergehenden Jahrbücher, so zeichnet sich auch dieses durch reichen, anregenden Inhalt aus. Es ist ein schöner Beleg für die Tüchtigkeit und Rührigkeit unserer österreichischen Collegen."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1881, No. 3.

„Wie man aus dem Inhaltsverzeichnisse ersieht, hat die Wiener päd. Gesellschaft auch im letzten Vereinsjahre den Fragen der Erziehung und des Unterrichtes ein reges Interesse zugewendet, und was sie von ihren Verhandlungen in dem angezeigten Jahrbuche niedergelegt hat, verdient ebensowohl unseren Beifall, wie die in den früher angezeigten Bänden enthaltenen Beiträge."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1880.

IV. Band (1881).

„Zum 4. Male legt hier ein päd. Verein, welcher sich durch sein eifriges und harmonisches Zusammenwirken für die Hebung der Erziehung und des Unterrichtes bereits eine hervorragende Stellung erworben hat, die Hauptergebnisse seiner Jahresarbeit den weiteren Kreisen der Berufsgenossen zur Würdigung und Verwertung vor. Auch dieses neue Jahrbuch ist ein schönes Zeugnis redlichen und ernsten Strebens, sowie der tüchtigen Schulung und reichen Erfahrung seiner Urheber."

Pädagogium, IV. Jahrg., 9. Heft.

V. Band (1882).

„Für die Entwickelung des österreichischen Schulwesens ist eine schlimme Zeit gekommen, denn durch die Annahme der Schulgesetznovelle ist das ganze Reichsvolksschulgesetz in Frage gestellt worden. Dass aber die österreichische Lehrerschaft dem drohenden Kampfe unentwegt entgegen tritt, dafür legt das vorliegende Jahrbuch beredtes Zeugnis ab. „Was nun auch geschehen mag, die Lehrerschaft wird den Eifer und die Begeisterung in der Ausübung ihrer Berufspflichten nicht verlieren, denn sie fühlt sich ergriffen von dem Geiste des Reichsvolksschulgesetzes und wird diesen Geist festhalten, trotz der zu gewärtigenden Schwierigkeiten."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Die früheren Bände dieses Werkes sind seiner Zeit im „Jahresberichte" angezeigt und empfohlen worden. Sie bezeugen die eifrige Thätigkeit, tüchtige Bildung und und mannhafte Gesinnung der Wiener päd. Gesellschaft. Die Herausgeber sind bestrebt, von Jahr zu Jahr besseres zu bieten. Es stand ihnen diesmal ein so grosser Vorrat von Arbeiten zur Verfügung, dass sie zu einer strengen Auswahl des Besten veranlasst waren. . . . Alles ist mit Verständnis und Sorgfalt ausgearbeitet, und das ganze Buch gehört zu den besten Erscheinungen der periodischen Literatur dieses Faches."

Pädagog. Jahresbericht, 36. Band.

VI. Band (1883).

„Von dem regen, strebsamen Geiste, der in der Wiener päd. Gesellschaft herrscht, legt das Jahrbuch mit seinem gediegenen und mannigfaltigen Inhalte das ehrenvollste Zeugnis ab, und gern machen wir daher unsere Leser mit warmer Empfehlung auf dieses Ergebnis einer treuen, gemeinsamen Jahresarbeit aufmerksam."

Schlesische Schulzeitung, Jahrg. 1885, No. 5.

„Indem wir diesen Band des päd. Jahrbuches sowie die früher erschienenen der Lehrerwelt und allen Schulfreunden bestens zur Anschaffung und eingehenden Lectüre anempfehlen, machen wir insbesondere die Herren Referenten in den Bezirkslehrerconferenzen auf die „Thesen zu päd. Themen" aufmerksam."

Bukow. Pädagog. Bätter, Jahrg. 1884, No. 6.

„Die gediegenen Vorträge und Abhandlungen beanspruchen mit Recht das Interesse der Lehrerwelt."

Haus und Schule, Jahrg. 1884, No. 38.

„Dieser Jahresbericht, welcher der sechste seiner Art ist, möge eine ebenso freundliche Aufnahme in den Lehrerkreisen finden, wie sie seine Vorgänger gefunden haben."

Volksschulfreund, Jahrg. 1884, No. 20.

„Das Jahrbuch ist ein päd. Schatzkasten, aus dem entnehmen zu können besonders den Lehrern willkommen sein dürfte, welchen die 2. Prüfung noch bevorsteht, oder welche in einer Lehrerversammlung einen Vortrag zu halten haben."

Preussische Schulzeitung, Jahrg. 1884.

„Dieser neue Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Möge die Wiener päd. Gesellschaft auch ferner gedeihen und noch recht viele Jahrbücher hervorbringen."

Pädagogium, Jahrg. 1884.

VII. Band (1884).

„Respect vor unseren Collegen in Östereich! Von dem Jahrbuche ist nun bereits der 7. Band erschienen; aber jeder ist ein vollgültiges Zeugnis dafür, dass Österreichs Lehrer trotz schwieriger politischer Verhältnisse mit voran stehen in stetiger treuer Arbeit für Hebung und Förderung der Schule und des Lehrerstandes. Der neueste Band steht an Gediegenheit seinen Vorgängern ebenbürtig zur Seite. Das päd. Jahrbuch verdient die grösste Verbreitung, namentlich seien auch die überall in Deutschland bestehenden „Schulvereine" darauf aufmerksam gemacht."

Anzeiger f. d. pädagog. Lit., Jahrg. 1885, No. 11.

VIII. Band (1885).

„Man sieht, dass dies vortrefflich redigierte Jahrbuch eine Masse anregenden Stoffes entfällt."

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1886, No. 10.

„Auch dieses neue, das 8. Jahrbuch der im Titel bezeichneten Gesellschaft gereicht derselben zu grosser Ehre, da in demselben das vielseitige, ernste und einsichtsvolle Streben, die Theorie und Praxis der Pädagogik auf der erreichten Höhe zu erhalten und weiter zu vervollkommnen, unverkennbar zum Ausdrucke kommt. Mit besonderem Lobe muss noch der Fleiss, die Gewissenhaftigkeit und verständnisvolle Umsicht erwähnt werden, welche der Redacteur dieses Jahrbuches abermals mit bestem Erfolge bethätigt hat."

Pädagogium, Jahrg. 1886, Heft 10.

IX. Band (1886).

„Wie die früheren Jahrbücher, so hat auch das vorliegende einen reichen, nach allen Seiten hin anregenden pädagogischen Inhalt. Es gewährt nicht nur einen Überblick über das Leben und Streben der Wiener pädagogischen Gesellschaft, sondern auch über die Entwickelung des gesamten österreichischen Bildungswesens."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1887, No. 10.

„Gleich seinen Vorgängern sei auch dieser Band des Jahrbuches als Zeugnis reger Vereinsthätigkeit und als Mittel zum Studium pädagogischer Tagesfragen, wie zur Beurtheilung der Schulgeschichte unserer Zeit fleissiger Lectüre empfohlen."

Bayerische Lehrerzeitung, Jahrg. 1887, No. 36.

X. Band (1887).

„Wir haben die Aufsätze mit lebhaftem Interesse gelesen; es sind durchwegs tüchtige, zum Theil geradezu ausgezeichnete Arbeiten, welche die wärmste Empfehlung verdienen."

Pädagog. Jahresbericht, 41. Band.

„Die Wiener „pädag. Gesellschaft" veröffentlicht unter Redaction von M. Zens einen interessanten Bericht über ihre Wirksamkeit im Jahre 1887 und gibt in einem Anhange verschiedene Mitteilungen über den hauptsächlichsten Inhalt der Fachzeitschriften und die Fortschritte der pädagogischen Bestrebungen in Österreich."

Repertorium d. Pädagogik, 42. Jahrg., Heft 12.

„Nachdem wir dieses Jahrbuch bereits öfters charakterisiert haben, empfehlen wir den 10. Band desselben einfach mit vorstehender Inhaltsangabe." D.

Pädagogium, 10. Jahrg., Heft 10.

XII. Band (1889).

„Der uns vorliegende XII. Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Er legt Zeugnis ab von vielseitiger Thätigkeit, ernstem Streben und gründlichem Wissen. Nach der Ansicht des Referenten verdient das Jahrbuch auch seitens der Mittelschule alle Beachtung."

Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien, Jahrg. 1892, No. 2.

XIII. Band (1890).

„Die pädagogische Gesellschaft hat sich durch ihre Jahrbücher im In- und Auslande zu Ansehen und Geltung zu bringen verstanden, und auch der vorliegende Band erhält sich auf der Höhe seiner Vorgänger."

Österr. Schulbote, 41. Jahrg., No. 6.

„Das Werk verdient die wärmste Empfehlung. Es legt Zeugnis ab von dem unermüdlichen Arbeiten und Streben unserer Collegen in Österreich-Ungarn. Das Werk verdient für Lesezirkel und Lehrerbibliotheken angeschafft zu werden."

Rheinische Blätter f. Erz. u. Unt., 66. Jahrg., Heft 1.

XIV. Band 1891.

„Zu den Büchern, deren Erscheinen bereits erwartet und freudigst begrüsst wird, gehören die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Ehrend für den Verein, von dessen bedeutsamer Entwicklung sie ein erfreulich Bild entrollen, ehrend für die Herausgeber, von deren unermüdlichem Fleisse sie ein beredtes Zeugnis geben, sind sie jedem Schulmanne unentbehrlich, der ein getreues Bild von der Gesammtthätigkeit des österreichischen Schulwesens gewinnen will. Nicht in zweiter Linie ist es die Gediegenheit der veröffentlichten Vorträge, die Verlässlichkeit der gemachten Angaben, durch welche sich die Jahrbücher einen der ersten Plätze auf dem pädagogischen Büchermarkte errungen. Diese uneingeschränkte Anerkennung zollen wir auch dem vorliegenden Band. . . . . Wir empfehlen nicht allein den vorliegenden Band, sondern auch gleichzeitig wiederum die Vorgänger dieses Jahrbuches aufs wärmste und können nur wünschen, dass dieselben nicht nur für Vereins-, Bezirks- und Locallehrerbibliotheken, sondern auch für die Handbücherei des Lehrers angeschafft würden."

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 17. Jahrg., No. 44.

„Wir empfehlen das Jahrbuch wie seine Vorgänger als anregende Lectüre."

Lit. Beilage z. Pädagog. Zeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Über das in den letzten zwei Jahrbüchern Gebotene kann man sich nur höchst anerkennend äussern. Im Interesse des löblichen Unternehmens wünschen wir, dass die Jahrbücher in keiner Bezirkslehrerbibliothek fehlen und dass, wo die Mittel es erlauben, dieselben auch in die Lehrerbibliothek eingestellt werden. Wir Lehrer brauchen beständige Anregung ‚frische Nahrung, neues Blut'."

Zeitschrift d. oberösterr. Lehrervereins, 14. Jahrg., No. 36.

„Der 14. Band enthält eine Reihe sehr interessanter Vorträge und Abhandlungen. Das Jahrbuch verdient seines allgemeinen und seines mehr historischen Theiles wegen auch ausserhalb Österreichs die Beachtung von Lehrerkreisen."

Schweizer Lehrerzeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Wie immer reichhaltig und gediegen."

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1892, No. 9.

„Auch der vorliegende Band enthält in seinem ersten Theile eine Reihe wertvoller Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik."

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1892.

„Wir können von dem neuen Bande mit vollem Rechte, wie von so vielen seiner Vorgänger, sagen, dass er sehr viel Interessantes enthält und weiter Verbreitung würdig ist."

Wegweiser durch d. pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 1.

„Das Studium dieses gediegenen Jahrbuches sei auch den deutschen Lehrern bestens anempfohlen."

. Schneiders Pädogog. Jahrbuch, 5. Jahrg.

XV. Band (1892).

„Das vorliegende Jahrbuch ist wie seine Vorgänger ein pädagogischer Leiter ersten Ranges."

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 39.

„Der XV., mit dem Bildnisse des rühmlichst bekannten Schulmanns Binstorfer geschmückte Band verdient die Aufmerksamkeit der Mittelschulkreise, welche sich für die erziehliche Seite des Unterrichtes interessieren."

Zeitschrift f. d. Realschulwesen, 18. Jahrg., Heft 7.

„Wir empfehlen das Werk der Beachtung in Pädagogenkreisen."

Lit. Beilage z. pädagog. Zeitung in Berlin, 18. Jahrg., No. 10.

„Es macht dem Berichterstatter ein besonderes Vergnügen, sagen zu müssen, dass auch der 15. Band der pädagogischen Jahrbücher voll und ganz auf der Höhe seiner Vorgänger steht. Ein Buch dieser Art spricht für sich selbst, und es genügt die Angabe seines Inhaltes, um den Besitz desselben wünschenswert zu machen; wer einmal einen Band erworben, wird das Erscheinen seines Nachfolgers freudig begrüssen. — Indem wir noch der mühevollen Thätigkeit des Herausgebers mit besonderer Anerkennung gedenken, empfehlen wir allen Amtsgenossen wärmstens die Anschaffung dieses Bandes."

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 12. Jahrg., No. 45.

„Die Wiener pädagogische Gesellschaft, zu den angesehensten Vereinen ihrer Art gehörend, widmet sich vorzugsweise, ja fast ausschliesslich der Pflege der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, was um so mehr Anerkennung verdient, als derzeit die äusseren Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes das Interesse und den gegenseitigen Gedankenaustausch der Standesgenossen übermässig beeinflussen. Da ist es in der That ein Verdienst, den eigentlichen Lebensnerv und Ehrenpunkt des pädagogischen Berufs, die fachmännische Tüchtigkeit, hochzuhalten, weil sonst der Lehrerstand die Fähigkeit und mit ihr das Anrecht verlieren würde, in der Aufsicht und Leitung des Schulwesens die Stellung einzunehmen, welche er verlangt.

Das neue Jahrbuch der Wiener pädagogischen Gesellschaft gibt abermals Zeugnis von dem regen und fruchtbaren Streben, das seit ihrem Bestehen ununterbrochen in ihr geherrscht hat. . . . . Wir halten es für überflüssig, ein Lob der einzelnen Arbeiten beizufügen, da es in der Schulwelt längst bekannt ist, dass die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft nur Gutes bringen. Hervorheben müssen wir jedoch, dass der nunmehrige Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, seinem verdienstvollen Vorgänger und Vorsitzenden des Vereins, Herrn M. Zens, würdig zur Seite steht. Herr Frank hat einerseits, wie aus obigen Anführungen ersichtlich ist, eine ganze Reihe wertvoller und umfangreicher Beiträge für den vorliegenden Band geliefert, anderseits die Sichtung und Drucklegung des Ganzen in musterhafter Weise besorgt."

Pädagogium, Jahrg. 1893, Heft 7.

A. Chr. Jessen.

I.

Wissenschaft und Bildung.

Vorgetragen am 6. October 1892 von FERDINAND FRANK.

Wenn wir einen prüfenden Blick thun auf unsere gesellschaftliche Umgebung, fällt uns die Scheidung der Menschen in zwei grosse Kasten auf, die der Gebildeten und die der Ungebildeten.

Die Ursachen für eine derartige Scheidung, welche allerdings nicht schroff zu nehmen ist, erscheinen so tief im psychischen Leben jedes Einzelnen begründet, dass uns sofort gewisse charakteristische Merkmale aufstossen, die uns bewegen auszusprechen: Dieser Mensch hat Bildung, jenem mangelt sie.

Nehmen wir im näheren Verkehr mit einem Menschen wahr, dass ihm eine geordnete Pflege des Geistes fehlt, dass ihm jede nachhaltige Erhebung über den Boden des materiellen Lebens abgeht, dann stehen wir nicht an, ihn zu der Classe der Ungebildeten zu zählen, und das selbst auch dann, wenn der Betreffende vorgäbe, ein immenses Wissen in sich aufgestapelt zu haben.

Es ist nicht leicht, den Begriff der „Bildung" scharf abzugrenzen.

Schon eingangs müssen wir uns hüten, zwei Auffassungen dieses Begriffes miteinander zu verquicken, nämlich die Bildung eines ganzen Volkes mit der individuellen Bildung, als geistige Ausprägung jedes Einzelnen.

Unter Bildung eines Volkes versteht man, wie Lazarus sagt, die Summe seines gesammten geistigen Lebens. Diese Summe setzt sich zusammen aus den Bestrebungen und Leistungen desselben in Wissenschaft und Kunst einerseits, aus seinem sittlichen und gesellschaftlichen Zustande anderseits. Das Mass der Volksbildung ergibt sich aus der Anzahl und aus dem Werte der Producte des geistigen Lebens, aber auch, und das ist für eine derartige Massbestimmung von besonderer Wichtigkeit, aus dem Umstande, wie viele Personen an diesen Bildungsproducten theils schaffend, theils fördernd, theils geniessend theilnehmen, und zwar dauernd theilnehmen.

Zahlreich sind die Elemente, aus denen sich die Bildung eines ganzen Volkes zusammensetzt, aber alle diese Elemente vereinigen sich wie in einem Brennpunkte in einer Erscheinung, in der Sprache des Volkes, welche ein Spiegel der Sitten, der Religion, der Weltanschauung und des intellectuellen Culturzustandes des jeweiligen Volkes überhaupt ist.

So wichtig eine Betrachtung über die Volksbildung, deren Ursachen und Förderungsmittel insbesondere für uns als praktische Pädagogen wäre, wir wollen heute diesen Begriff ausseracht lassen und uns einer näheren Beleuchtung des individuellen Bildungsbegriffes zuwenden.

Die individuelle Bildung (diese haben wir fortan im Auge) ist kein einfacher Begriff; derselbe ist vielmehr aus verschiedenen Elementen zusammengesetzt, welche verschiedenen Sphären des geistigen Lebens angehören.

Im Begriffe der Bildung liegt zunächst ein gewisser Zustand der Intelligenz, dieser Zustand setzt als etwas Festes und Stetiges eine Entwicklung voraus, welche ihrerseits nur möglich ist, wenn im Individuum die Eigenschaft der Bildsamkeit angenommen wird. Dieser Zustand der Intelligenz, diese eine Seite des Begriffes „Bildung", gibt sich in einer bestimmten Art der Erhebung des Geistes über seine primäre Natur- und Lebensanschauung kund, wie sie ohne längere erziehliche Pflege nicht denkbar ist, in einer Erfüllung des Gemüthes mit Elementen, welche über die unmittelbaren und natürlichen materiellen Verhältnisse hinausgehen.

Diesen nur sehr allgemein gehaltenen Bestimmungen, welche auch anderen geistigen Zuständen beigelegt werden könnten, werden wir dadurch genauer nachgehen, dass wir die Factoren, welche die Ausbildung der Intelligenz im allgemeinen zum Gegenstande haben, mit einem Worte, dass wir die Bildung mit der Wissenschaft nach Ähnlichkeiten und Gegensätzen in Vergleichung ziehen.

Das Wesen der Bildung ist durch diesen Zustand, man könnte ihn die intellectuelle Ausprägung des Geistes nennen, nicht erschöpft, sie setzt auch eine bestimmte, sich gesetzmässig wiederholende Ausprägung des menschlichen Handelns voraus, in einer gewissen sittlichen Ausgestaltung, ohne dass sich deshalb die Begriffe Sittlichkeit und Bildung decken werden.

Aber auch die genannten zum Bildungsbegriffe gehörigen Elemente der Intelligenz und Sittlichkeit ergeben noch keineswegs den Begriff der Bildung in seiner Vollständigkeit. Diese Factoren müssen vielmehr mit der Schönheit in innige Beziehung und Verbindung treten. Man fordert nämlich von dem Träger der Bildung nicht nur einen empfänglichen Sinn für das Ästhetische, respective die Bethätigung des Gebildeten auf irgend einem Gebiete des Schönen, sondern insbesondere, dass an ihm selbst nichts Un-

schönes in die Erscheinung trete, eine Forderung, bezüglich deren gerade in unserer viel ästhetisierenden und doch ästhetisch oft so verschrobenen Zeit der praktischen Erziehung noch ein weites Feld offen steht; eine Frage, die zu beleuchten ebenso nothwendig, als dankbar wäre, insbesondere wenn man erwägt, dass bei Beantwortung derselben nicht bloss die ästhetische Kunstübung, sondern insbesondere die Erziehung zur natürlichen Lebens- und Gesinnungsschönheit in Betracht kommen müsste.

Die Besprechung des Bildungsbegriffes in seinem Einflusse auf die Pädagogik nach diesen drei angedeuteten Richtungen würde den Rahmen eines kurzen Vortrages weit überschreiten, und wir werden uns heute damit begnügen müssen, das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung zum Ausgangspunkte einer Betrachtung zu nehmen, die uns Gelegenheit geben kann, die Bedeutung dieses Verhältnisses für die intellectuelle Geistesentwicklung unseres Schülermateriales einerseits, für die Ausbildung unseres Standes anderseits kurz darzuthun.

Der Zweck der Wissenschaft ist universell. Wer an der Ausgestaltung oder Verbreitung derselben arbeitet, hat nicht sich selbst, sondern ein Objectives, nämlich die Wissenschaft im Auge. Der in einer Wissenschaft Arbeitende steuert auf das Ziel los, ein Mitglied in der Gemeinschaft der Wissenden zu werden. — Der Zweck der Bildung ist individuell. Der Mensch bildet sich nicht nur der objectiven Elemente wegen, die er aus jeder Wissenschaft entnimmt, und die er in den Dienst der Bildung stellt, sondern um seiner selbst willen, zu dem Zwecke, dass er eben gebildet, kurz ein Träger der Bildung sei. Dieser Unterschied zwischen Wissenschaft und Bildung führt uns sofort zu wichtigen pädagogischen Consequenzen.

Da den Endzweck einer naturgemässen Erziehung die harmonische körperliche und geistige Entwicklung des Individuums darstellt, ist es gar nicht schwer zu entscheiden, auf welche Seite sich der praktische Pädagog stellen wird.

Uns muss es sofort einleuchten, dass die Pflege und Übung, die Weiterentwicklung und Vervollkommnung der Wissenschaften nur die Lebensaufgabe eines bestimmten Standes sein kann, welcher diese Thätigkeiten zu seinem ausschliesslichen Berufe macht, dass es also weder der Volksschullehrer mit Rücksicht auf den Zweck seines Berufes, noch der Volksschüler mit Rücksicht auf den Stand seiner geistigen Entwicklung und mit Rücksicht auf den allgemein menschlichen Standpunkt in erster Linie mit den reinen Wissenschaften als solchen zu thun haben kann.

Da die pädagogische Thätigkeit des Volksschullehrers ihre Wurzeln

keineswegs in den objectiven Elementen der verschiedenen Wissenszweige, die in der Volksschule zur Vermittlung kommen, sondern in einer bewusst ausgeprägten, tüchtigen Persönlichkeit haben muss, da sich der Lehrer beim Unterrichte einer weisen Auswahl und Beschränkung der Stoffe befleissen muss, da es ihm vornehmlich obliegt, in die Tiefe zu graben und auf Durchdringung und vielseitige Beziehung der Wissenselemente hinzuarbeiten, kann für den Pädagogen nicht die Wissenschaft als solche, es muss bei ihm vielmehr die subjective individuelle Bildung ausschlaggebend sein.

Da ferner eine naturgemässe Didaktik in der Concentration des Unterrichtes die Grundforderung aufstellt, dass alle unterrichtlichen Massnahmen in der Einheit des Zöglings zusammenlaufen und miteinander in innige Beziehung treten, kann es sich nicht um die Aufstapelung einer gewissen Summe von Wissenselementen im Bewusstsein des Schülers, sondern um bildende Verarbeitung der geistigen Nahrung handeln, durch welche er eben aus dem natürlichen Zustande der geistigen Roheit und Unbeholfenheit zur Bildung geführt werden muss.

Beim Unterrichte tritt also die Ausgestaltung des kindlichen Bewusstseins zum Zwecke einer harmonischen Bildung in den Vordergrund, welche Thätigkeit die persönliche Hingabe des Lehrers an seine Aufgabe einerseits, das lebendige entgegenkommende Interesse des zu Unterweisenden anderseits zur nothwendigen Voraussetzung hat.

Diese aus dem individuellen Charakter der Bildung gefolgerten Sätze könnten leicht zu der irrthümlichen Auffassung verleiten, als ob wir die Wissenschaft als solche unterschätzten. Es soll gleich hier nachdrücklich betont werden, dass eine solche schiefe Auffassung schon bei näherer Betrachtung des Begriffes der Bildung unmöglich wird, da doch beide, Wissenschaft und Bildung, in innigstem Zusammenhange stehen. Schon die Thatsache, dass die Bildung ihren Gesammtstoff und ihren Inhalt lediglich aus den Wissenschaften und Künsten schöpft, dass also die Bildung ohne dieselbe einen wichtigen constituitiven Factor verlieren müsste, muss uns den hohen Wert der Wissenschaft deutlich vor Augen führen. Jede Förderung der Wissenschaft kann die Bildung günstig beeinflussen, muss es aber nicht, denn nicht alles, was der Wissenschaft als solcher förderlich ist, ist auch für die Zwecke der Bildung direct verwendbar. Man kann die Wissenschaft passend mit dem Stamme eines Baumes, mit seinen Nahrung suchenden Wurzeln vergleichen. Das frische, wahrnehmbare Leben des Baumes, das Blätter, Blüten und Früchte zeitigt, ist die allgemeine Bildung. Ohne sie wäre der Stamm leer und öde, sie selbst aber kann ohne den stützenden, Kraft spendenden Stamm nicht gedacht werden.

Daher kann man auch den Wert der Wissenschaft nicht genug hoch schätzen, und man wird nie eine völlige Abschliessung derselben vom öffentlichen Geiste befürworten können, wie es hie und da geschieht. Aber auf eins darf die Wissenschaft nicht verzichten, auf die Strenge und Tiefe ihrer Arbeit. Sie hat daher jeder voreiligen Verbreitung entgegenzutreten, denn eine solche kann dieselbe tief schädigen und herabwürdigen, insbesondere dann, wenn ihre Resultate noch nicht ausgereift sind. Man denke an das Koch'sche Heilverfahren und an gewisse Hypothesen der physiologischen Psychologie. Derartige Ergebnisse lassen sich nicht sofort auf den Markt des öffentlichen Lebens bringen, ansonst sie als unreife Früchte erkannt und behandelt werden müssten.

Eine andere, den Wert der Wissenschaft hochstellende Thatsache ist die, dass die intellectuelle Bildung nicht ausschliesslich von den Gebildeten besorgt werden kann, dass sie zu den kläglichsten Resultaten gelangt, wenn nicht der Quell der Wissenschaft diese Bildung befruchtet. Wo die Gebildeten allein die Bildung der Intelligenz auf sich nehmen wollten, sei es bei der Erziehung der Jugend, sei es bei der literarischen Einwirkung auf das Publicum, da verliert sich dieses Beginnen gar bald in Halbheit und Hohlheit. Daher wird auch nur dann in einem Lande die Geistesbildung allgemein werden, wenn dasselbe, wie Schröder sagt, Sammel- und Brennpunkte aller möglichen Studien aufweist, wie sich das in den Culturstaaten Europas bestätigt findet. Nur angedeutet möge hier werden, dass in dem Schutze und in der Stütze, welche man der Wissenschaft gewährt von seiten des gebildeten Theiles des Volkes, wenn die Vertreter der geistigen Dunkelheit und die Gegner der Wissenschaft sich zur Herrschaft aufschwingen oder wissenschaftliche Bestrebungen hemmen wollen, sich deutlich die Erkenntnis kundgibt, welch hohen Wert die Wissenschaft für das öffentliche Leben hat. Wir weisen hiebei nur auf gewisse Schwurgerichtsverhandlungen hin. Wie umgekehrt die Männer der Wissenschaft ängstlich jede Bewegung verfolgen und energisch zurückweisen, welche den Bildungsstand eines Volkes hemmen könnte, das hat sich unlängst in Preussen glänzend gezeigt, wo sich die Gelehrtenwelt wie ein Mann erhob gegen ein Beginnen, welches den Baum deutscher Bildung in einen schattigen Winkel rücken wollte. Aus dieser Thatsache, dass nämlich die Vermittlung und Verbreitung der Bildung nur mit Unterstützung der Wissenschaften möglich ist, dass diese also der lebendige Quell sind, welcher immer und immer die Bildung befruchten müsse, geht schon jetzt hervor, dass unser Stand, der Lehrerstand, vor allem einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbereitung und Schulung unbedingt bedarf.

Nach diesen aufklärenden Andeutungen wollen wir die Stellung der Bildung zur Wissenschaft genauer charakterisieren. Trotz ihres individuellen Charakters fällt uns vor allem der grosse Umfang des Begriffes Bildung auf, denn sie ist auf kein bestimmtes Wissensgebiet beschränkt, sie holt wie die Biene ihre Säfte aus dem weiten Reiche der Wissenschaften, die Vielseitigkeit ist ihr charakteristisches Merkmal. Aber diese hat auch ihre Grenzen.

Ein Mensch, für den Shakespeare oder Humboldt leere Namen sind, der nicht weiss, wann und von wem Amerika entdeckt wurde, was für eine Gestalt die Erde hat, den zählen wir mit Recht zu den Ungebildeten. Wenn aber Börne einen Aufsatz, „Dioptrik" betitelt, damit beginnt, dass er schon darüber seine Schadenfreude empfinde, dass auch die schönsten und stolzesten Leserinnen nicht wissen, was Dioptrik bedeutet, so hat das wenig zu sagen, denn wenn es der Mann oder der Bruder der betreffenden Leserin nicht wüsste, jedes bescheidene Fremdwörterbuch könnte sie darüber aufklären.

Diese Beispiele genügen, um zu zeigen, dass es eine ganz unmögliche Sache ist, auch nur den ungefähren Umfang, den eisernen Bestand der Wissenselemente anzuführen, deren Erwerbung für jeden Träger der Bildung unbedingt nothwendig ist.

Die Unmöglichkeit einer solchen Abgrenzung ergibt sich schon aus der eingangs besprochenen Fassung des Bildungsbegriffes als eines individuellen, im Gegensatze zur Wissenschaft. Wäre dieser Begriff ein absoluter, der für alle Menschen in gleicher Weise Geltung hätte, dann müsste auch den Umfang desselben genau abzugrenzen möglich sein, so aber kann der Umfang dieses Begriffes für jedes Individuum ein anderer sein, so viele Arten der Individualität, so viele Ausprägungen desselben werden sich ergeben können.

Denkt man sich die Gesammtheit des menschlichen Wissens, welches die Elemente der geistigen Bildung in sich enthält, als einen unermesslichen Kreis, dessen Centrum das allgemein menschliche Interesse (ohne Rücksicht auf den individuellen Beruf, auf die persönlichen Neigungen jedes Einzelnen) ist, so lassen sich in diesem Kreise Theile unterscheiden, welche dem Centrum, dem allgemein menschlichen Interesse näher oder ferner liegen. Diese Anordnung, in concentrischen Kreisringen gedacht, gibt auch ein Bild für die rechte Art des Fortschrittes in der Bildung, welche das Bestreben haben wird, vom Centrum aus in immer weitere Kreise vorzudringen.

Dieses Bild zeigt uns zugleich, welchen Ausgangspunkt jede naturgemässe Bildung nehmen muss. Wollte jemand seinen Bildungsgang damit beginnen, irgend ein entfernt liegendes Gebiet des Wissens zu bebauen und

darin zu beharren und damit zu meinen, etwas Besonderes für seine Bildung gethan zu haben, wollte z. B. eine Mutter, anstatt über die rechten Grundsätze der Kindererziehung, über die Elemente einer ästhetisch-praktischen Lebensführung nachzudenken, etwa über die Unterschiede der atheniensischen und lacedämonischen Verfassung oder über die Kant-Laplace'sche Theorie eingehende Studien machen, dann wäre dies gerade so, als wenn einer nicht mehr die gemeine Luft an der Erdoberfläche einathmen, sondern sich in einen Luftballon setzen wollte, um über den Wolken zu leben. So drastisch sich solche Verkehrtheiten anhören, ein derartiges verkehrtes Beginnen wird zur bewussten That, und was mancherorten in der Ausbildung unserer „höheren Töchter" geleistet wird, ist genugsam bekannt.

Nun hat aber jeder Mensch, er möge seinen Lebensberuf im Dienste der Wissenschaft oder des praktischen Lebens ausüben (welches ja auch eine gewisse Theorie fordert), neben dem erwähnten allgemein menschlichen Interesse noch ein zweites Centrum des Interesses, sein individuelles, berufliches, und es ist die Aufgabe jedes in einem bestimmten Berufe thätigen Menschen, zunächst und vor allem in diesem ihm zugehörigen Kreise denkend zu arbeiten.

Gefehlt wäre es nun, wenn der Mensch diese beiden Kreise seines Interesses, nämlich das allgemein menschliche und das berufliche, streng von einander trennen und abgrenzen wollte, oder wenn er nur sein berufliches Interesse pflegen, das allgemein menschliche aber im Keime ersticken wollte. Eine solche Isolierung, respective Einschränkung, würde dem Begriffe der Bildung nicht entsprechen.

Denken wir hiebei nur an unseren Beruf. Kann man sich einen tüchtigen Erzieher vorstellen, bei dem das allgemein menschliche Interesse losgelöst wäre von seinem Berufe? Würde es ihm da einfallen, sein ganzes Wirken in den Dienst der Gesammtheit und der sittlichen Ideen zu stellen, bei allen seinen Massnahmen die Weite des Gesichtskreises nicht vermissen zu lassen, der Entwicklung der Kindesnatur und der Entwicklung der menschlichen Cultur nachzugehen, den Ausbau des menschlichen Gedankenkreises zu erforschen, die Möglichkeit der geistigen Erhebung des Menschen durch die That zu beweisen? Nein, ein solcher Erzieher würde sein Werk aufbauen, wie etwa der Zimmermann seinen Dachstuhl, der sich um die Fundamente des Hauses nicht kümmert, weil er sie voraussetzt, er würde ackern wie der Knecht, der das Denken über die wirksamen Vorbedingungen zum Gedeihen getrost seinem Herrn überlässt, kurz, er muss zum Taglöhner, zum Mietling werden.

Betrachten wir kritisch verschiedene Berufsarten, z. B. den Beruf eines

Arztes, eines Richters, wir können sehr leicht den Zusammenhang nachweisen, den das allgemein menschliche Interesse mit dem berutlichen in diesen Ständen hat, aber bei keinem Berufe ist die Verbindung beider nothwendiger, als beim Lehrberufe, der es ja wesentlich mit der Bildung des vielseitigen Interesses im Menschen, im Kinde zu thun hat.

Man wird von dem gebildeten Arzte eine genaue Kenntnis der Psychologie voraussetzen vom allgemein menschlichen Standpunkte aus, aber eine innige Verknüpfung jener Seiten der Psychologie, welche ins physiologische und pathologische Gebiet einschlagen, mit der medicinischen Fachwissenschaft nothwendig fordern. Man wird vom Lehrer eine übersichtliche Kenntnis des menschlichen Körpers und dessen Pflege voraussetzen, eine genaue Kenntnis der Schulhygiene aber unbedingt fordern. Der Lehrer wird sich vom allgemein menschlichen Interesse aus auf vielen Gebieten des Wissens umsehen müssen, aber diese Elemente des Wissens dürfen nicht in seinem Bewusstsein isoliert bleiben, sie müssen in den Dienst seines beruflichen Interesses treten, durch dasselbe gehoben und ergänzt, geläutert und gesichtet, kurz, zum lebendigen Bildungsmaterial werden, wo eins durchs andere blüht und reift. Eine solche Bildung nachzuweisen, soll der Zweck der Lehrbefähigungsprüfung sein, und es ist nur die grosse Frage, ob der Lehrer nach seiner üblichen Vorbildung und nach einer durchschnittlich zweijährigen Schulpraxis unter meist drückenden materiellen Verhältnissen, oft ohne sachkundigen Führer, dem er sich vertrauensvoll anschliessen kann, Zeit und Gelegenheit findet, ein Programm zu bewältigen, das wir in folgenden Sätzen formulieren: 1. In dem Mittelpunkt des beruflichen Interesses hat die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften und praktischen Erfahrungen zu stehen, über welches Gebiet hinaus der Lehrer, geleitet durch diese Zweige, nach neuen Antrieben zu dem Ausbaue derselben vordringen muss. 2. Der Lehrer pflege die einzelnen Wissenszweige in Hinsicht auf den Zweck der Bildung und bekunde rege Theilnahme an den allgemein menschlichen Interessen. 3. Er bringe diese zwei Sphären des Interesses zur Einheit und Harmonie und präge sie zu energischer, zielbewusster Kraftäusserung aus. Der Lehrer muss vom Standpunkte seines Berufes aus den Gedanken festhalten, dass er ein Glied ist in der grossen socialen Gemeinschaft, dass er die Pflicht hat, an dem öffentlichen Leben regen Antheil zu nehmen, denn nur so kann er den Umblick gewinnen auf das Ganze seiner Wirksamkeit, nur so kann er zur richtigen Wertschätzung seines wichtigen und erhabenen Berufes vordringen.

Die Bedingungen zur Erfüllung dieser drei Forderungen sind theils realisiert, theils harren sie noch der Durchführung, welche keineswegs aus

inneren Gründen hinter diesem Ideale zurückbleibt, sondern deren Verwirklichung theils an den unzureichenden Mitteln, theils an anderen, hier schwer zu erörternden Hindernissen scheitert. Wären die äusseren Vorbedingungen vorhanden, so könnte es bei der wissenschaftlichen Regsamkeit einerseits, bei dem fortgeschrittenen Stande der theoretischen und praktischen Pädagogik anderseits nicht schwer sein, den obigen Forderungen gerecht zu werden. Sind doch gerade im letzten Jahrhundert viele Männer der Wissenschaft aus der Verknöcherung, welche den Gelehrten von ehemals anhaftete, herausgetreten und halten es nicht unter ihrer Würde, an der grossen Tafel der allgemein menschlichen Bildung zu sitzen, im Gegentheil, sie sehen wohl ein, dass durch eine solche Theilnahme ihr eigenes Wissen vertieft und ihr Inneres bereichert wird. An der Spitze dieser Reihe, gleichsam als Begründer derselben, steht Lessing, der zwar nicht wie Conring im 16. Jahrhundert Doctor aller 4 Facultäten war, aber sein reiches Wissen und Können voll und ganz in den Dienst der Bildung und Menschenveredlung stellte. Nur so war es möglich, dass dieser gottbegnadete Mann auf zwei Gebieten, die einander sehr entfernt, ja feindlich gegenüberstanden, in der Theologie und im Schauspiel reformatorisch wirken konnte, indem er der Theologie Licht und weltliche Klarheit, dem Schauspiel deutsche Kraft und sittlichen Ernst einimpfte.

Ehedem hat im Weinberge der Wissenschaft der eine gegraben, ein anderer gepflanzt, ein dritter beschnitten, keiner wusste um die Thätigkeit des andern, die Trauben — liess man einfach verfaulen. Heute freuen wir uns der Arbeiten, die uns ein Ritter, ein Humboldt, ein Schleiden, ein Liebig und viele andere geboten haben, wir geniessen die köstlichen Früchte ihres Schaffens.

Nachdem vorhin constatiert wurde, dass die Bildung ihre Elemente aus allen Wissenszweigen nehmen kann, könnte man zu der irrigen Meinung gebracht werden, Bildung und Polyhistorie seien identisch. Um die Unrichtigkeit dieser Annahme nachzuweisen, wird es nothwendig sein, einen prüfenden Blick auf den Inhalt dieser zwei Begriffe zu werfen.

Das Streben der Polyhistorie besteht lediglich in der Anhäufung von fragmentarischen Kenntnissen aus den verschiedensten Wissenszweigen, der Vertreter derselben, der Polyhistor, ist sozusagen ein wandelndes Lexikon, er weiss über alles etwas, aber nichts ordentlich. Eine solche Ausgestaltung des Intellectes wird, wie leicht einzusehen ist, dem Begriffe der Bildung nicht entsprechen. Worin besteht also das Wesen des Bildungsinhaltes? Von dem Vertreter einer einzelnen Wissenschaft wird zunächst gefordert, dass er den betreffenden Zweig seinem ganzen Umfange nach be-

herrsche und die Gliederung desselben bis in die elementarsten Verzweigungen hinab gegenwärtig habe. Zur Bildung gehört keineswegs Vollständigkeit des Inhalts, sondern vielmehr Klarheit desselben, nicht die vollständige und präsente Kenntnis des Einzelnen, sondern nur das Verständnis für dasselbe. An einigen Beispielen möge das Gesagte veranschaulicht werden.

Der Gebildete muss wissen, was man in der Chemie unter Elementen versteht, wie und wodurch chemische Processe vor sich gehen, dass die Verbindungen nach gewissen Verhältnissen, quantitativ und qualitativ betrachtet, erfolgen; dagegen wird man vom Fachchemiker fordern, dass er die stöchiometrischen Bedingungen bei der Verbindung der Grundstoffe nicht bloss kennen gelernt, sondern auch im Kopfe habe und bei jedem neuen Processe anwenden könne. Jeder Gebildete muss bezüglich der Spectralanalyse wissen, dass bei der Verbrennung der Elemente charakteristische Linien im Spectrum erscheinen, er muss die Gründe kennen, warum man mittelst der Spectralanalyse Schlüsse auf die chemische Zusammensetzung der Himmelskörper ziehen kann. Aber die Tabelle sämmtlicher Spectral-Linien wird der Fachgelehrte innehaben müssen. Aus der Botanik darf dem Gebildeten der Unterschied zwischen pflanzlicher und thierischer Organisation nicht fremd sein, er wird auch übersichtlich die Eintheilung der Pflanzen nach Classen und Ordnungen nach den wichtigeren Merkmalen, er wird auch die wichtigsten Individuen wenigstens der Gattung nach kennen; der Fachbotaniker hingegen wird eine eingehende Specieskenntnis haben und genaue Untersuchungen über das Leben, die Structur, geographische Verbreitung der Pflanzen nachweisen müssen.

Aufgabe der Bildung ist also das Verständnis des Allgemeinen und Gesetzmässigen in grossen Zügen aus den Wissenszweigen, das setzt selbstverständlich ein gewisses Mass von Anschauungen, von concretem Wissensstoff voraus, das Mass derselben wird vom Bildungszwecke abhängig sein. Bildung erfordert also keineswegs vollständige Einsicht in die Massen des wissenschaftlichen Materials, sondern nur die Hervorhebung typischer Beispiele, aus welchen die allgemeinen Gesetze abstrahiert werden. Treue Aufbewahrung, Präsenz des Wissens, Vollständigkeit der Details ist dabei nicht unumgänglich nothwendig.

Eine sichere Probe der Bildung ist ihre Verbindung mit einem lebendigen Interesse, und für die intellectuelle Seite der Bildung wird vor allem das empirische und speculative Interesse in Betracht kommen, denen die Thätigkeiten des Sammelns und Verarbeitens von Bildungselementen zukommen. Diese Verbindung gibt die Bürgschaft, dass der Träger der Bildung im Stande ist, dem allmählichen Fortschritt der Wissenschaften, der Fortbildung der

Principien zu folgen. Eine solche Fähigkeit ist die Folge des lebendigen Interesses, sie setzt nicht eine vollständige wissenschaftliche Kenntnis, wohl aber ein gebildetes Verständnis für alle Entwicklungsphasen voraus, sie bedeutet einen gewissen Grad geistiger Regsamkeit, welche den Menschen befähigt, mit der Zeit fortzuschreiten.

Diese Thatsachen müssen auch die Leitsterne für die Stoffauswahl für einen bildenden Unterricht sein.

Jeder Unterrichtsstoff muss das lebendige Interesse des Schülers wachrufen und muss durch sich Gelegenheit bieten, das Seelenleben der Schüler nach möglichst vielen Richtungen hin zu befruchten. Er muss auch das Motiv werden für neue Antriebe, für die Weckung der Selbstthätigkeit des Schülers.

Es ist nach diesen Ausführungen wohl schwer möglich, dass der Bildungsstoff bis in die Elemente hinab dem Lehrer, fertig zugeschnitten und gar gemacht, vorgesetzt werden kann, denn dem Unterrichtenden muss die bewusste Wahl gelassen werden, welche Stoffe das Interesse der Schüler am wirksamsten packen werden, diese Wahl wird von verschiedenen Verhältnissen beeinflusst sein, der Lehrer wird dann vielmehr der Schatzgräber sein, der in die Tiefe gehend, die Goldkörner der Bildung von dem tauben Gestein scheidet und zur Verwertung bringt. Das ist die eigentliche lebendige Arbeit jedes Unterrichtenden, sie kann und darf ihm nicht erspart bleiben. Nicht als ob eine detaillierte Stoffauswahl zu verwerfen wäre, sie kann den Lehrer in der Sichtung unterstützen, sie kann ihm wertvolle Fingerzeige geben aber auch nicht mehr, aber sie darf nicht so gefasst sein, dass sie die freie Thätigkeit des Unterrichtenden unterbindet. Das wird aber der Detaillehrplan dann thun, wenn er den Lehrstoff nach Wochen oder gar nach Stunden zuschneidet, und wenn dieser detaillierte Lehrplan mit dem Classenziel als identisch hingestellt und zu vollständiger Durcharbeitung dem Lehrer aufgezwungen wird. Der Landesschulrath für Steiermark hat unseres Erachtens das Richtige getroffen, wenn er in einer Verordnung sagt: Das Lehrziel und das Classenziel sind nicht identisch. Das Lehrziel und die Stoffauswahl sind gegeben, dem Lehrer aber wird zur Pflicht gemacht, nur das in der Schule durchzunehmen, was die Schüler gründlich verdauen können, was den örtlichen Verhältnissen entspricht. Eine Stoffauswahl als Maximum betrachtet, äus welcher vom Lehrer ein den thatsächlichen Bedürfnissen entsprechendes Minimum herausgelöst werden kann, unterbindet nicht die freie Lehrthätigkeit und schützt den Lehrer vor ungerechtfertigten Forderungen.

Haben wir im Bildungsgange der Erwachsenen zwei Centren angenommen, das allgemein menschliche und das berufliche, so bedarf diese Annahme für den Bildungsgang des Kindes einer gewissen Modification. Da das Kind

noch kein berufliches Interesse haben kann, so darf man wohl als zweites Centrum das heimatliche Interesse in seiner localen Ausgestaltung annehmen, worunter wir nicht nur das Verhältnis des Kindes zu seiner topischen Umgebung, sondern auch sein Verhältnis zur gesellschaftlichen Umgebung, kurz, die gesammte Sphäre verstehen, welche unausgesetzt und elementar den kindlichen Geist beeinflusst.

Da jeder Unterricht bildende Zwecke verfolgt, wird es eine Hauptaufgabe des Unterrichtenden sein, diese zwei Centren der Bildung, das allgemein menschliche und das heimatliche, nicht bloss zum Ausgangspunkte seiner Thätigkeit zu nehmen, sondern in immer weiteren Kreisen fortschreitend, auch auf Verknüpfung und Durchdringung dieser Interessensphären hinzuarbeiten. Dass ein solches Ziel nicht erreicht werden kann, wenn der Lehrer eine möglichst grosse Menge von Fragmenten aus den verschiedensten Wissensgebieten mit der Vielseitigkeit eines Polyhistors zur Vermittlung bringen wollte, liegt auf der Hand, das Wesen und der Kern der Elementarbildung besteht in der Behandlung gewisser typischer Beispiele, welche, glücklich gewählt, die Concentrationspunkte für das Bildungsmaterial abgeben und bei wachsender geistiger Reife der Schüler zu immer grösserer Vertiefung gelangen. Dass es bei einer solchen Forderung unmöglich ist, aus Lehrproben, Leitfäden und detaillierten Lehrplänen einfach den Stoff zu nehmen, ist klar, jeder Unterrichtende muss vielmehr selbst Hand anlegen an das rohe Wissensmaterial, er muss Unbrauchbares, zu Hochstehendes, rein Formales, welches praktisch nicht verwertbar ist, sofort abscheiden, den Stoff beschränken, ergänzen, erläutern und beleuchten, wie er eben für die betreffende Stufe des Unterrichtes brauchbar ist, er muss den Wegen nachgehen, die geeignet sind, mit Sicherheit zu den allgemeinen Gesetzen emporzuleiten, damit dieselben nicht angelerntes, unverstandenes Regelwerk, sondern denkend erarbeitete, klare Bildungsfactoren werden, in deren Spiegel der Schüler jede ähnliche, neu auftretende concrete Thatsache erschaut, d. h. geistig appercipiert.

Dass eine derartige Arbeit schwierig ist, darf sich niemand verhehlen, und jeder von uns wird mit dem Dichter rufen: „Zweig auf Zweig seh' ich fallen" im Hinblick darauf, wie Jahr um Jahr unter unserer sichtenden Hand der Stoff gereinigt und geklärt wieder auf der Bildfläche der unterrichtlichen Thätigkeit erscheint. Es kann Rücksichten geben, welche einer bildenden Stoffauswahl und -Verarbeitung verderblich werden können, wenn sie zu breite Anlage gewinnen, wir meinen die allzugrosse Berücksichtigung der mechanischen Gedächtnisübungen und die allzugrosse Betonung der rein formalen Kenntnisse. Besonders in den letzten Jahren sind diesen zwei

Richtungen viele Lobredner erstanden, und doch muss man derartige Massnahmen rundweg als pädagogische Verirrungen bezeichnen. Man hoffte das Heil der Schule zu erringen durch die Wiederherstellung eines ausgebreiteten mechanischen Drillens im Rechnen, in der Sprachlehre und in anderen Disciplinen. „Formalbildender Stoff", klang es im zweiten Chorus, nur solche Kenntnisse haben ein Anrecht, vermittelt zu werden. Es ist hier nicht der Ort, diesen Verirrungen ins Detail nachzugehen, sie haben sich sogar in die Lehrpläne unserer Volksschulen eingeschlichen, aber eines muss uns stutzig machen, dass sich sogar die Wissenschaft, die exacte Wissenschaft bemüht, die bewährten Grundsätze eines Pestalozzi und Diesterweg als fehlerhaft hinzustellen, dass nämlich die experimentelle Psychologie eine Rückkehr zur Systematik und Isolierung der Fächer auf ihre Fahne schreibt. Es ist ein Glück, dass sich gerade heute unter den Männern der exacten Wissenschaft eine Reaction gegen die omnipotente Herrschaft der Naturwissenschaften zu regen beginnt, dass man der geistigen Seite im Menschen, welche der Folgewirkung der exacten Naturgesetze trotz Taine, Münsterberg u. a. in vieler Beziehung noch unerklärt gegenübersteht und wohl noch lange gegenüberstehen wird, neuerdings Aufmerksamkeit zu schenken beginnt. Wir verweisen diesbezüglich auf die Aphorismen zu einer neuen Seelenlehre von Dr. Wendt im XIV. Bande unserer Jahrbücher und die im vorigen Jahre gehaltene Antrittsrede des Rectors der Wiener Universität, Dr. Exner.

Die Abgötterei, welche mit den exacten Wissenschaften getrieben wird, muss auf das richtige Mass zurückgeführt werden, denn sie werden die höchsten Räthsel des Daseins vorläufig noch nicht lösen, und es wird das Wort Herbarts wahr bleiben: „Es ist ein grosser Irrthum, den Glauben darum, weil er vom Wissen unterschieden wird, für schwächer zu halten. Wir glauben schon im geselligen Verkehr auch da noch an Menschen, wo wir längst vom eigentlichen Wissen verlassen sind."

Es leuchtet uns gar nicht ein, warum die Pädagogik auf gewisse Errungenschaften, die langjährigen Erfahrungen, welche doch mindest so hoch stehen als Experimente, entsprungen sind, verzichten sollte. Haben wir im deutschen Unterrichte den „Kannitverstan" auf das Gemüth des Kindes wirken lassen, warum sollte es psychisch unrichtig oder etwa gar schwierig sein, in der nächsten Geographiestunde eine ideale Reise nach Holland, eine lebendige, anschaulich entwickelte Besprechung der Hauptstadt des Landes, der Sitten und Gebräuche, der Sprache des Volkes, seiner Cultur und der natürlichen Bedingungen derselben anzuschliessen und die im Gemüthe liegenden, aus dem Lesestücke gewonnenen Keime zur Belebung heranzuziehen? (Von einer sogenannten gewaltsamen Concentration, welche die Geographie Hollands

direct der Behandlung des Lesestoffes einordnen wollte, ist uns an Österreichs Schulen nichts bekannt.) Im geistigen Bewusstsein des Kindes kann es nicht einmal bildlich gedacht, Schichten geben, zwischen denen Widerstände, wie in den Leitungsdrähten einer elektrischen Anlage, zu überwinden wären, das Interesse, die unwillkürliche Aufmerksamkeit, das sind die vom Lehrer zur Unterstützung herbeigerufenen Zauberer, und immer wird bezüglich der geistigen Erarbeitung wahr bleiben, was Goethe in seinem Faust vom Webstuhl der Gedanken sagt.

Was der Mensch nicht selbst hat, kann er andern nicht geben, das gilt insbesondere für unseren Stand, und schon früher betonten wir die Nothwendigkeit einer vielseitigen, tiefgehenden theoretischen und praktischen Bildung des Lehrstandes. Dass dieselbe allen drei Seiten der Bildung, der intellectuellen, moralischen und ästhetischen Seite genügen muss, braucht hier kaum bemerkt zu werden.

Wenn wir, die hier Versammelten, auf unsere eigene Ausbildung zurückblicken und der Mühen und des Schweisses gedenken, welche unsere Fortbildung erfordert hat, die wir geradezu mit persönlicher Verleugnung oft unter schwierigen Verhältnissen pflegen mussten, wenn wir trotzdem selbstbeobachtend und selbstprüfend gestehen müssen, dies und das mangelt noch zu einer vielseitigen und intensiven Ausbildung, und dessen ist gar viel, dann muss dem Lehrer unwillkürlich der Gedanke kommen, warum stellt man denn unseren Stand in Sachen der Bildung so auf sich selbst, uns, die wir doch berufen sind, Bannerträger und Pionniere der Bildung zu sein, uns, denen die zarte Saat anvertraut ist, in der wir wenigstens die Keime der Bildung, und das ist das Schwierigste und Wichtigste, zu wecken haben? Dem Arzte, dem Juristen, dem Theologen gibt man nicht bloss Gelegenheit, sich in ihren Fächern eine feste wissenschaftliche Basis zu erwerben, man gibt ihnen auch Gelegenheit zur Erwerbung jener geistigen Schlagfertigkeit, jener intellectuellen Überlegung, welche eine bewusste Wahl möglich macht und die Vertreter des Faches auf eigene Füsse stellt. Nur unser Stand soll an der Leine des Schablonenhaften weiterwandeln, er soll sich nicht aufschwingen können zur Höhe der ruhigen, objectiven, freien Bildung, weil der Vogel für flügge erklärt wird, ehe ihm noch die Flügel ausgewachsen sind. Es war uns allen aus der Seele gesprochen, als unser Herr Obmann, Director Zens, in seiner Jubiläumsrede*) für die Lehrer der Volks- und Bürgerschulen akademische Bildung forderte. Würde zu einer derartigen intensiven wissen-

*) Päd. Jahrb. 1892 S. 1.

schaftlichen Vorbildung noch eine ausgiebige praktische Durchbildung treten, dann könnte es in der That um die Frage der Lehrerbildung besser werden.

Das Unzulängliche der gegenwärtigen Lehrerbildung wird nicht nur lebhaft in unserem Stande, sondern auch in den betheiligten Fachkreisen, von seiten der Lehrerbildner selbst empfunden. Niemand kann eben zwei Herren dienen, auch nicht der Lehramtszögling.

Wissenschaftlich unzureichend oder mässig vorbereitet tritt der Knabe mit 15 Jahren in das Seminar ein, die schablonenhafte Aufnahmsprüfung, deren gründliche Reform auch von Lehrerbildnern als höchst nothwendig anerkannt wird, gibt nur unzureichende Gelegenheit, den intellectuellen, geschweige denn den moralischen Stand des Bewerbers klar zu ermitteln. Die verschiedenartige Vorbildung nach Umfang und Inhalt ist ein Hemmschuh des gleichmässigen Fortschrittes bei aller Aufopferung von Seite der Lehrerbildner. Was will es ferner bedeuten, wenn ein 16jähriger Jüngling Psychologie studieren soll und zu dem Zwecke, diese zum Ausgangspunkte, zur Basis für die Erziehungs- und Unterrichtslehre zu nehmen? Kann man in diesem Alter auch nur annähernd diejenige Reife des Geistes und Tiefe des Gemüthes, die Gabe der Selbstbeobachtung, die Menschenkenntnis voraussetzen, welche zu diesem schwierigen Studium unbedingt erforderlich sind, wenn dasselbe nicht zu einem dogmatischen Anlernen herabsinken soll? Während der Lehramtszögling noch vielfach mit den Elementen des Wissens ringt, wird von ihm gefordert, die Bausteine zu seiner Schulpraxis zu legen, und gerade durch die Zusammendrängung der wissenschaftlichen Fächer auf drei Jahre muss entweder der Umfang des Wissens restringiert oder ein flüchtiges, encyklopädisches Verfahren begünstigt werden, welches der Erzfeind einer intensiven Bildung ist.

Mag uns auch angesichts der materiellen Stellung, in der sich noch ein grosser Theil der österreichischen Lehrerschaft befindet, die akademische Vorbildung einstweilen als ein Ideal, das noch in weiter Ferne schwebt, erscheinen, eines steht fest: Für eine intensivere Vor- und Ausbildung des Lehrstandes muss etwas geschehen.

Ob nun die jetzige Form der Lehrerbildung beibehalten werde, indem die Bildungszeit um 1 oder 2 Jahre, wie es die österreichischen Lehrerbildner anstreben, verlängert wird, ob sich nun, wie in Bayern erwogen wird, an die absolvierte Mittelschule eine längere specifisch pädagogische und methodische Ausbildung anschliessen solle, oder ob man die Lehramtszöglinge auf die Universität zu schicken für nothwendig erachte, das kann Sache der praktischen Erwägung bleiben, aber eines steht fest, der in sein Amt eintretende Lehrer muss die Bausteine zu einer gediegenen, tiefen Bildung mitbringen,

es muss ihm in zweckmässig eingerichteten Fortbildungs- oder (wo es die Verhältnisse erheischen) in eigenen Instructionscursen, die von den Bezirks-Schulinspectoren zu leiten wären, Gelegenheit geboten werden, an dem Ausbaue seiner theoretisch-praktischen Ausbildung intensiv zu arbeiten, denn nur eine gediegene Bildung kann ihm erst die Freiheit und Beweglichkeit des Geistes geben, die er so nothwendig braucht; er muss einer Bildung theilhaftig werden, in der das allgemein menschliche Interesse ebenso entwickelt wurde, wie das specifisch berufliche, eine Bildung, welche aus der ernsten Pflege der einzelnen Wissenschaften erblüht ist, welche ihn nicht bloss intellectuell, sondern auch moralisch auf die Grösse seiner Aufgabe hinweist, die ihm Kraft und Halt, Ruhe und Besonnenheit verleiht in den Stürmen, welche bald, oft zu bald über ihn hereinbrechen und sein mit manchen Idealen erfülltes Gemüth tief erschüttern und ihn vielleicht allzu leicht, wenn nicht ganz scheitern, so doch das Steuerruder wegzuwerfen veranlassen.

Das sind unsere Gedanken und Wünsche in Bezug auf den pädagogischen Theil dieses Themas, und wenn auch mancher dieser Wünsche vielleicht nur ein frommer Wunsch ist, aber er ist es vielleicht nicht für die Zukunft, auf die wir fest vertrauen.

In uns aber lebe und wirke der grosse Gedanke der Bildung, indem wir die Wissenschaft emsig pflegen und geniessen in ihren Früchten, nicht um ihrer selbst willen, sondern im Hinblick auf unser eigenes geistiges Wachsthum. Lernen wir die Welt und die Menschen kennen, um uns das allgemein menschliche Interesse zu wahren und zu stärken, lieben wir unseren Beruf über alles, stellen wir unser ganzes Sein in den Dienst desselben!

Wir stehen vor zwei Wegen. Der eine führt von der Wissenschaft zur Isolierung und Verknöcherung, von da zur geistigen Unmündigkeit und pedantischen Schablone, der andere von der Wissenschaft zur Bildung, von dieser zur geistigen Regsamkeit und Freiheit. Welchen dieser Wege uns zu wandeln obliegt, ist nicht schwer zu entscheiden. Wir wollen ihn aber nicht bloss erkennen, wir müssen ihn auch gehen!

Thesen.

I. Da es sich beim Volksschulunterrichte nicht um die Vermittlung eines Wissensminimums, sondern um den Erwerb von praktisch verwendbaren Kenntnissen und Fertigkeiten handelt und nach der Seite der Erziehung die Harmonie zwischen Intellect und Gemüth hergestellt werden soll, muss die Volksschule alles Wissen ausschliessen, das entweder nur äusserlich angeeignet werden kann, oder zu frühzeitiger Isolierung der Begriffe nach Wissenszweigen führt.

II. Um von vornherein einem oberflächlichen, encyklopädischen Verfahren zu steuern, um anderseits eine den Anforderungen wahrer Geistesbildung entsprechende Vertiefung des Bildungsstoffes zu ermöglichen, erscheint eine sorgfältige Sichtung der Lehrstoffe in Hinblick auf ihren bildenden Wert unter Berücksichtigung der speciellen Bedürfnisse der Schülerindividualitäten, soweit sie sich aus den normalen Lebens- und Erwerbsverhältnissen des Schulsprengels ergeben, unbedingt nothwendig.

III. Soll der Lehrer den Forderungen eines bildenden Unterrichtsverfahrens gerecht werden, so ist eine intensive Bildung des Lehrstandes hiezu eine nothwendige Vorbedingung. Die gegenwärtige Lehrerbildung lässt in dieser Hinsicht eine Ausgestaltung zu:

a) durch Ausscheidung solcher Materien aus dem Lehrplane der Lehrerbildungsanstalten, für welche der Lehramtszögling weder die geistige Reife, noch die Vorbildung mitbringen kann;
b) durch Einführung obligatorischer theoretischer Fortbildungscurse für Lehramtscandidaten innerhalb der Frist ihrer praktischen Probezeit;
c) durch Verlegung der Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften in diese Fortbildungscurse und durch Beschränkung auf die Methodik und praktische Erziehungslehre in der Lehrerbildungsanstalt;
d) durch Errichtung von Instructionscursen für jene Lehrkräfte, welche nach ihrem Anstellungsorte von den eigentlichen Bildungsanstalten entfernt leben müssen.

Debatte.

Herr Dr. Nietsch meint, einzelne Äusserungen des Referenten könnten sich leicht zu einem Angriffe auf die Naturwissenschaften zuspitzen, wie solche in der letzten Zeit hie und da erfolgten. Die technisch-physikalische Richtung einerseits, die medicinisch-chemische anderseits fordern gebieterisch die intensive Pflege der Naturwissenschaften, deren Vertreter bei jeder Gelegenheit literarische u. a. ideale Bestrebungen zu fördern geneigt seien, man dürfe also nicht undankbar handeln.

Herr Dr. Pick hält es für unmöglich, aus dem vielseitigen und der verschiedensten Deutung zugänglichen Begriffe der Bildung überhaupt die Aufgaben des Unterrichtes ableiten zu können. Der Gebildete sei, nach seiner Meinung, dadurch gekennzeichnet, dass er einen gewisssen moralischen Fond in sich trage und die Gegenstände seiner Wirkungssphäre in selbständiger, denkender Weise erfasse, Wissenschaft habe also mit Bildung gar nichts zu thun. Die Aufgabe der Schule bestehe darin, einen Menschen in der Weise zu erziehen, dass er sich in seinem zukünftigen Wirkungskreise zurechtfindet und sich darin heimisch fühlt. Die Stoffauswahl auf der im Vortrage gegebenen Basis dürfte kaum durchführbar sein. Die Volksschule habe lediglich für den engen Gesichtskreis des Wohnortes und der Heimat zu erziehen, eine weitergehende Ausbildung sei Aufgabe der höheren Unterrichtsanstalten. Für die Vermittlung praktischer Kenntnisse könne man nicht sein, denn die Zukunft des Schülers sei unbekannt, er müsse eine allgemein menschliche Bildung erhalten.

Herr Otto Lang schlägt eine neue Fassung der Thesen I und II vor wie folgt:

I. Beim Volksschulunterricht ist stets darauf zu achten, dass der Lehrstoff so verarbeitet werde, dass die Schüler mit dem Erlangen von Kenntnissen sich auch des aus diesen Kenntnissen ersichtlichen Verhältnisses bewusst werden, in welchem der

Mensch zu der ihn umgebenden Welt und zu seinen Mitmenschen steht. Indem in dieser Weise durch den Unterricht zugleich Einfluss auf das Gemüth des Kindes geübt wird, entsteht jene Wechselwirkung und Harmonie zwischen Intellect und Gemüth, die eben Kennzeichen der wahren Bildung sind.

II. Um diesen bildenden Einfluss nachdrücklich ausüben zu können, soll der Lehrstoff so gewählt werden, dass derselbe möglichst oft Gelegenheit bietet, das in These I erörterte Verhältnis klar zu beleuchten, und es wäre dementsprechend den speciellen Verhältnissen der Schülerindividualitäten, so weit sie sich aus den Lebens- und Erwerbsverhältnissen des Schulsprengels ergeben, Rechnung zu tragen.

Referent Frank erklärt, er habe eine Missachtung der Naturwissenschaften durchaus nicht im Sinne gehabt, er sei bloss dafür, dass man neue Theorien und Hypothesen erst sorgfältig prüfe, bevor man an die Umsetzung derselben in die Praxis schreite. Eine strenge Scheidung der Schüler in zwei Classen und deren Erziehung für einen engen und weiten Horizont gehe nicht an, die Forderung, dass die Volksschule praktisch verwertbare Kenntnisse in erster Linie zu vermitteln habe, müsse aufrecht erhalten werden; damit sei einerseits an eine fachliche Vorbereitung nicht entfernt gedacht, die formale Schulung des Geistes aber mit eingeschlossen.

Herr Schamanek gibt in längerer Rede einen Überblick über die historische Entwicklung der Lehrerbildungsfrage, weist nach, dass man in der Gesetzgebung von der Einrichtung sogenannter Fortbildungscurse abgegangen sei, dass unsere Lehrerbildungsanstalten mit der Überbürdung zu rechnen haben, dass für die gesellschaftliche Ausbildung der Zöglinge zu wenig geschehe, woher der Mangel an freier Bewegung, die dauernde Unbeholfenheit vieler Vertreter unseres Standes herrühre. Redner polemisiert gegen die Sätze der III. Referententhese und meint, die Fortbildungscurse seien geeignet, das Ansehen des Lehrstandes zu schädigen, ihre Einrichtung halte er übrigens für undurchführbar, eine Verlegung der wissenschaftlichen Pädagogik sei ganz unpraktisch, die Instructionscurse aber erinnerten zu sehr an Abrichtung. Er begründet hierauf eingehend folgende Vorschläge:

Da die meisten Staatsbürger ihre einzige Bildung in der Volksschule erhalten, und da der Stand der geistigen und moralischen Cultur des ganzen Staates zum grossen Theile von der Bildung, welche die Lehrer vermitteln, abhängt: ist es nothwendig, dass die ganze Art der gegenwärtigen Lehrerbildung geändert und das Bildungsziel für dieselbe überhaupt höher gesteckt werde. Die Bildung der Lehrer soll, wie die der Theologen, Philosophen, Mediciner und Juristen, erstens eine allgemeine, zweitens eine specielle, berufliche sein.

a) Die allgemeine Bildung werde durch die Maturitätsprüfung einer Mittelschule nachgewiesen.

b) Die specielle, berufliche Ausbildung geschehe an den entsprechend zu erweiternden Hochschulen in der Weise, dass die Befähigung als Volksschullehrer nach zwei, als Bürgerschullehrer nach drei, als Mittelschullehrer nach vier Jahren erworben werden kann.

c) Mit der entsprechend erweiterten Facultät seien Musterschulen (Volks-, Bürger- und Mittelschule) in Verbindung zu bringen, damit der angehende Lehrer ausser der theoretischen Ausbildung auch Gelegenheit habe, diese Musterschule durch eigene Anschauung kennen zu lernen und — im zweiten Jahre in der Volksschule, im dritten in der Bürgerschule, im vierten in der Mittelschule — seine Lehrversuche zu beginnen.

d) Den nach zwei, eventuell nach drei Jahren die Hochschule verlassenden Lehrern soll nicht die Möglichkeit benommen werden, sich, wenn auch erst nach mehreren Jahren, die Befähigung für eine höhere Schulkategorie zu erwerben.

Schamanek schliesst seine Ausführungen mit der Bemerkung, an der Lehrerbildung dürfe nicht geflickt und gebessert werden, da sei eine gründliche Reform auf einheitlicher Basis nothwendig, dann könne es mit der socialen und materiellen Stellung des Lehrstandes besser werden.

Referent Frank verwahrt sich dagegen, dass er eine Zurückschraubung der Lehrerbildung auch nur entfernt beabsichtigt habe und gibt Aufklärungen, wie er sich die Fortbildungscurse denke, ein Studium an der Universität sei nicht ausgeschlossen, im Gegentheil. Das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik sei nur nach Erwerbung einer gewissen pädagogischen Praxis von Erfolg begleitet, heute müssten die Lehrer autodidaktisch dieses wichtige Gebiet pflegen, daher komme es, dass sich so wenige mit der Pädagogik als Wissenschaft befassen. Ein diesbezügliches Studium ohne praktische Basis sei ziemlich wertlos. Die vorgeschlagenen Instructionscurse, abgehalten von dem Bezirksschulinspector unter Mitwirkung tüchtiger Lehrkräfte des Bezirkes könnten sich für jüngere Lehrpersonen als eine segenstreiche Institution erweisen und manche schädlichen Experimente hintanhalten. Die Vorschläge Schamaneks seien sehr schön, aber vorläufig eine Utopie, unter den jetzigen Verhältnissen könne an eine Realisierung derselben nicht gedacht werden. Referent gibt sich zufrieden, die Nothwendigkeit einer Vertiefung der Lehrerbildung constatiert zu haben, und zieht die speciellen Punkte seiner These III zurück.

Herr Holzwarth spricht für die Aufnahme des Lateinischen in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten.

Herr Dir. Simon nimmt die experimentelle Psychologie in Schutz, verdammt gewisse alleinseligmachende Systeme in der Pädagogik, bestreitet, dass die absolvierte Mittelschule dem Lehramtscandidaten die Gewähr einer gediegenen Vorbildung gebe und tritt für die dermalen bestehenden Lehrerbildungsanstalten ein.

Herr Dir. Binstorfer weist nach, dass für eine so weitgreifende Debatte die nothwendige Grundlage im Vortrage selbst mangle, weil die Fragen der Jugendbildung und der Lehrerbildung nur gestreift worden seien. Die Vorschläge Schamaneks seien zu wenig begründet; um die Frage der Lehrerbildung zu berathen, müssten andere Grundlagen vorhanden sein. Es wäre vielmehr fruchtbringend, speciell über die Frage der Jugendbildung mit Rücksicht auf die Auswahl des Stoffes, mit Rücksicht auf die Elemente des Wissens und Könnens in ihrer gegenseitigen Beziehung ein eingehendes Referat zu erstatten.

Herr Zwilling erklärt, die experimentelle Psychologie sei die Psychologie der Zukunft, inwieweit sie aber für die Pädagogik von Bedeutung sei, müsse abgewartet werden. Redner weist an zahlreichen Beispielen nach, dass in diesem Zweige noch manches einer Klärung bedürfe.

Herr Dr. Pick hält das heutige Gymnasium nicht für so schlecht, wie es Dir. Simon hinstelle, es sei dermalen die einzige Vorbereitungsanstalt für höhere Studien, es sei zu wünschen, dass alle Lehrer ihre Vorbildung im Gymnasium erhalten könnten, solange nicht eine einheitliche Mittelschule bestehe.

Über Antrag des Herrn Binstorfer werden endlich die Thesen des Referenten, soweit sie von demselben aufrecht erhalten wurden, ferner die Vorschläge der Herren Lang, Schamanek und Holzwarth einfach von der Versammlung „zur Kenntnis“ genommen.

II.

Pestalozzi in Stanz.

Vorgetragen am 21. Jänner 1893 von VICTOR ZWILLING.

Die Dienstbarmachung des Dampfes und der Elektricität und alle die Erfindungen und Entdeckungen unseres Jahrhunderts haben einen Umschwung der socialen Verhältnisse hervorgerufen, wie ihn die Weltgeschichte in keinem andern Jahrhunderte aufzuweisen vermag. Eine Hauptstütze unseres Staates, der Bauernstand, verliert seine Concurrenzfähigkeit gegen den Grossgrundbesitz immer mehr und schreitet langsam, aber unaufhaltsam seiner Zerstückelung und Auflösung entgegen; der Bürgerstand, diese zweite und heutzutage mächtigste Hauptstütze des Staates, löst sich allmählich in zwei Gruppen auf: die eine, kleinere Gruppe bilden die Vertreter des wachsenden Capitalismus, während die zweite, weit zahlreichere Gruppe verarmt und dem Proletariate verfällt oder aber im Arbeiterstande aufgeht; letzterer dagegen nimmt Dimensionen an, wie sie früher nie geahnt wurden, und droht mit seinen ungestümen Forderungen die Alleinherrschaft an sich zu reissen und die gesammten bestehenden Grundlagen der Gesellschaft zu vernichten. Wie weit diese gewaltigen Umwälzungen führen werden, ist noch nicht abzusehen; jedermann steht unter dem Eindrucke, in einer Übergangsperiode zu leben, deren Weiterentwicklung keine äussere Macht mehr aufzuhalten vermag, und jedermann strebt, diese Übergangsperiode, so gut er es vermag, für sich und die Seinen auszunützen. Dieser allgemeine Wettkampf gibt unserer Zeit das charakteristische Gepräge und erzeugt den ungeheueren Fortschritt auf allen technischen, industriellen und commerciellen Gebieten. Er ist es, der nach der vollen Ausnützung aller intellectuellen Kräfte unseres Volkes drängt, er ist es, dem wir den Bestand und die Entwicklung unserer Neuschule zu danken haben. Daher kommt es auch, dass dieselbe ihre Stütze einzig in jenen Parteien findet, die den Fortschritt auf ihre Fahne geschrieben haben. Und diese Parteien haben vollauf zu thun, ihr Kleinod zu beschützen: droht doch dessen Fortentwicklung, den bevorzugten Ständen ihre früher ausschliessliche Herrschaft über die Völker zu entwinden. Wohl sind wir Lehrer

dem Liberalismus für diesen Schutz unserer Neuschule zu tiefstem Danke verpflichtet. Diese Dankbarkeit darf uns aber trotzdem die Erkenntnis nicht rauben, dass der dargestellte Fortschritt an einer Einseitigkeit leidet, die für die Entwicklung der Menschheit eine grosse Gefahr in sich birgt. Dieser Fortschritt stellt nämlich alle menschlichen Kräfte in den Dienst der Erzeugung, des Vertriebes und Erwerbes äusserer Güter, nicht aber in den Dienst der harmonischen Entwicklung des Menschengeschlechtes. Ist es nun zu wundern, wenn ein Volk im einseitigen Drängen nach demselben in eine Abgötterei des Wissens und Könnens verfällt, dass dann diese Abgötterei das Gefühl für ethische Interessen einschläfert, und dass die auf strenger Selbstbeobachtung basierende Charakterbildung der Individuen zu schwinden beginnt? Von so grosser Bedeutung der intellectuelle Aufschwung für die Entwicklung der Menschheit sein mag, zum Heile kann er ihr nur dann gereichen, wenn er gleichzeitig mit einer sich harmonisch entwickelnden ethischen Durchbildung Hand in Hand geht. Die Geschichte Athens und Roms diene uns als warnender Beleg dafür.

Man nennt unsere Zeit eine Übergangsperiode. Soll sie aber die Übergangsperiode zu einer besseren Zeit werden, dann müssen alle massgebenden Factoren dafür Sorge tragen, dass der dargestellten drohenden Gefahr vorgebeugt werde. Wenn irgendwo, so ist hier der Ruf: „Alle Mann an Bord" am Platze. Ganz naturgemäss scheint es, dass die Pflicht hiezu vor allem jenem Stande auferlegt wird, dem die Erziehung unserer Jugend, dieser Trägerin der Zukunft, anvertraut ist. Wohl fällt die Ausgestaltung des Charakters beim Menschen in eine Zeit, in welcher er der Leitung des Erziehers bereits entzogen ist; die Art dieser Ausgestaltung hängt aber grösstentheils von der in den Jahren der Kindheit entwickelten Geistes- und Willensbildung ab. Mag mit Rücksicht auf den herrschenden Zeitgeist die Aufgabe der Lehrer als der Pionniere der Bildung von hoher Bedeutung sein, ihre volle Grösse erhält sie erst durch den erziehlichen Einfluss auf die Charakterentwicklung. So selbstverständlich aber eine solche Forderung klingt, ebenso schwierig erscheint ihre Durchführbarkeit. In und mit der Gesellschaft lebend, mit ihren vielseitigen Interessen auf das innigste verknüpft, droht auch uns Vertretern des Lehrerstandes die Gefahr, vom Zeitgeiste fortgerissen zu werden und das Gefühl für die hohe Wichtigkeit unserer ethischen Aufgabe mehr oder weniger zu verlieren. Wohl haben wir dieselbe in unseren Lehrjahren kennen und bewundern gelernt; wenn wir aber jahrelang mit ihr vereinsamt in der Gesellschaft stehen, wenn die vielen anderen Interessen mit der zwingenden Gewalt ihrer Unmittelbarkeit auf uns eindringen: dann darf es wahrlich nicht wundernehmen, wenn die einstige Be-

geisterung nach und nach schwindet und hie und da unthätiger Resignation oder gar verderblicher Gleichgiltigkeit Platz macht. Nur eines kann uns vor dieser Gefahr schützen: es ist die beständig wiederholte Vertiefung in jene edlen, classischen Gestalten, welche die Erziehung der Menschheit in richtige Bahnen gelenkt haben. Ihr Einfluss ist es, der unsere Ideale zu neuem Streben erhebt, der unsere Kräfte zu neuer Arbeit stählt.

In Erkenntnis dieser hohen Bedeutung feiert die „Wiener pädagogische Gesellschaft" alljährlich das Andenken unseres edelsten Pädagogen und grössten Reformators Pestalozzi, und der rege Antheil an der Feier diene ihr als Beweis dafür, dass sie mit diesem Gebrauche einem allgemein gefühlten Bedürfnisse unseres Standes entspricht.

So ehrenvoll für mich die Aufforderung des geehrten Ausschusses der Gesellschaft war, die diesjährige Festrede zu übernehmen, mit umso schwererem Herzen unterziehe ich mich deren Ausführung. In einer Gesellschaft, vor der Autoritäten wie Dittes, Hannak, Pick, Siegert u. s. w. die hohe Bedeutung unseres Altmeisters in umfassender Weise dargelegt haben, bleibt einem jungen Manne, der weder eine gleich reiche Erfahrung, noch ein gleich tiefes Wissen, höchstens die gleiche Begeisterung für unsere höchsten Ideale mit ihnen theilt, wenig neuer Stoff mehr zu behandeln. Diese Selbsterkenntnis war es, die mich bewog, nicht das ganze, grossartige Bild der Bedeutung Pestalozzis zum Gegenstande der Betrachtung zu wählen, sondern mich bescheiden mit einem Bruchtheile seines Lebens, mit seiner Wirksamkeit in Stanz zu begnügen. Kann es mir dadurch auch nicht gelingen, das Bild des Meisters in seiner Allseitigkeit vor Ihrem Geiste aufzurollen, so möge dafür die kleine Detailmalerei soviel an Frische gewinnen, als sie an Umfang verliert.

Die erste Hoffnung Pestalozzis, dem Wohle der Menschheit durch Gründung eines Armenerziehungshauses auf dem Neuhofe zu dienen, hatte Schiffbruch gelitten. 1780 gieng die Anstalt „auf eine herzzerschneidende Weise zugrunde". Der grösste Theil des Vermögens seiner Frau war in Rauch aufgegangen, eine Last unerschwinglicher Schulden war geblieben. Pestalozzis Freunde zogen sich von ihm als einem scheinbar rettungslos Verlorenen zurück, Bedauern einerseits, Spott andererseits waren der Lohn seiner Bemühungen. Tief beugten diese Verhältnisse den edlen Mann nieder — seine Ideale vermochten sie ihm aber nicht zu rauben, dieselben waren ihm als einziger Trost, als einziger Halt im Unglück geblieben. Je gewaltiger die Noth an der eigenen Thür pochte, desto mehr erschloss sich sein theilnehmendes Herz dem wachsenden Elende seines geliebten Volkes, desto

klarer traten ihm die Gründe dieses Elends vor Augen. Von praktischer Wirksamkeit ausgeschlossen, wandte er jetzt seine Kraft dem Schriftstellerthum zu. So entstanden „Die Abendstunden eines Einsiedlers“ und „Lienhart und Gertrud“. In diesem schlichten Volksbuche deckte der „unpraktische Träumer“ in unvergleichlicher Klarheit alle die Schäden auf, unter denen das Schweizer Landvolk litt, und er zeichnete gleichzeitig in einfachen, tiefergreifenden Zügen den Weg vor, auf dem es zum Glücke geführt werden könnte. Der Erfolg dieses Werkes ist bekannt. Der verspottete Träumer wurde plötzlich ein bewunderter Mann. Seine Freunde drängten ihn nun, das neuentdeckte Schriftstellertalent zur Besserung seiner bedrängten materiellen Verhältnisse auszunützen. So gut gemeint dieser Rath aber sein mochte, es lag nicht in Pestalozzis Natur, ihn zu befolgen. Nicht die theoretische Ergründung und Schilderung der Noth seines Volkes wollte er sich zum Lebensziele erwählen, ihm war vor allem um die praktische Heilung derselben zu thun. Schon die nachfolgenden Schriften geben Zeugnis von diesem Bestreben.

Da fiel in diese Zeit die französische Revolution mit all' ihren Greueln, aber auch mit all' den schönen Idealen, die ihr zugrunde lagen. Was Wunder, wenn diese Ideale unseren idealsten Volkserzieher mächtig anzogen und zu ihrem Vertheidiger machten? Und so sehen wir ihn in der folgenden Zeit in erster Reihe unter den Patrioten für die neuen, besseren Verhältnisse kämpfen. — Häufig wird dieser Schritt Pestalozzis als eine Verirrung bezeichnet, und doch ist er in seinem Charakter als Naturnothwendigkeit begründet. Unter dem alten Abhängigkeits- und Unmündigkeitsverhältnis musste das Schweizer Volk zugrunde gehen. Eine Änderung dieser Verhältnisse war die erste Bedingung für die künftige Entwicklung desselben. Schmerzlich sehen wir Pestalozzi die blutigen Auswüchse der Revolution beklagen, sie erschienen ihm aber als eine traurige Nothwendigkeit, die zur Erlösung des gedrückten Volkes führt. Er war kein Revolutionär im landläufigen Sinne. Nicht der Umsturz der Religion und der im Volke tiefwurzelnden ethischen Ideen war sein Wunsch; nur von der sclavischen Abhängigkeit, von selbstsüchtigen, nach Ausbeutung haschenden Ständen wollte er sein Volk sich befreien sehen. „Wach auf, mein Volk!“ ruft er, „kehre wieder zu deiner alten, allbelebten Thätigkeit für alles Edle, Schöne und Gute! Werde nie wieder, was du vorhin warst, aber verliere kein Gutes, das du vorhin hattest! Nur dadurch rettet sich das Vaterland, nur dadurch wird Freiheit uud Gleichheit dem Volke Wahrheit, Genuss und Leben.“ Zu solcher geistigen und sittlichen Selbstbefreiung bedarf aber das Volk vor allem dessen, was ihm am meisten mangelt, es bedarf der intellectuellen

und sittlichen Bildung. Die besten octroyierten Gesetze können das Volk nicht glücklich machen, wenn es dieselben nicht zu erfassen, zu seinem geistigen Eigenthume zu machen vermag. Von der Erziehung des Volkes allein hängt das Glück der Menschheit ab. Mit dieser Erkenntnis war Pestalozzi sein Wirkungskreis in der neuen Republik vorgeschrieben. Einträgliche Ehrenposten wurden ihm von seinen Freunden angeboten, er aber wies sie in seiner unvergleichlichen Selbstlosigkeit zurück, um Schulmeister zu werden. Am 21. Mai 1798 wendete er sich an den Minister für Justiz und Polizei mit einem Schreiben, in welchem er dem Directorium und durch dieses dem Vaterlande seine Dienste anbot. Das Anerbieten wurde beifällig aufgenommen, und dem Minister für Künste und Wissenschaften, Stapfer, wurde die Realisierung des von Pestalozzi vorgeschlagenen Projectes zur Gründung einer Erziehungsanstalt unter dessen Leitung übertragen.

Die Wahl des Ortes, in welchem die Anstalt errichtet werden sollte, zog die Ausführung durch Monate in die Länge, und erst das schwere Unglück, welches der Monat September über den Canton Unterwalden brachte, entschied für Stanz. Die Unterwaldner hatten bekanntlich den Eid auf die neue Verfassung verweigert und sich offen gegen die neue Regierung empört. Da schickte das Directorium General Schauenburg zur Unterdrückung des Aufstandes ab. Furchtbar wütheten die französischen Truppen in dem bezwungenen Canton. 386 Menschenleben wurden vernichtet, 340 Wohnhäuser nebst 255 Scheunen wurden eingeäschert. Als die Franzosen abgezogen waren, blieben 246 Waisen, 237 Kinder gänzlich verarmter Eltern im Canton. Um dieser grenzenlosen Noth theilweise zu steuern, beschloss das Directorium am 18. November 1798, in dem Gebäude des Ursulinerinnen-Klosters zu Stanz ein Waisenhaus zu errichten, und betraute am 5. December den Bürger Pestalozzi mit der unmittelbaren Leitung dieses Armenhauses.

Am 7. December übersiedelte Pestalozzi, von den schönsten Hoffnungen getragen, nach Stanz, um die Arbeiten der Bauleute zu überwachen, und kaum waren einige Räume des Klosters bewohnbar gemacht, nahm er sofort die ersten Kinder auf. Die glühende Sehnsucht, endlich zu seinem Ziele zu gelangen, liess ihm nicht länger Ruhe, und nun begann für ihn jene edle, selbstlose Wirksamkeit, deren Erfolg, von seinen Zeitgenossen so wenig erkannt, den Grundstein zu der grossartigen Reform des Erziehungswesens überhaupt legen sollte. Die Aufgabe, die sich Pestalozzi gestellt hatte, bedurfte zu ihrer Lösung geradezu übermenschlicher Kräfte. Wegen Mangels an Betten musste er anfangs einen grossen Theil seiner 80 Pfleglinge des Nachts nach Hause schicken. Alle diese Kinder kamen dann am Morgen mit Ungeziefer beladen zurück. „Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, dass sie kaum

gehen konnten, viele mit aufgebrochenen Köpfen, viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren, viele hager, wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Misstrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt." Zur Pflege all' dieser Kinder stand er allein mit einer einzigen Haushälterin da, und doch sah er seine Wünsche erfüllt und war überzeugt, seine Liebe „werde den Zustand der Kinder so schnell ändern, wie die Frühlingssonne den erstarrten Boden des Winters".

Fragen wir nun, welches war das erhabene Ziel, das unseren Altmeister zu so übermenschlicher Arbeit und Entsagung begeistern konnte? —

Wir haben gesehen, wie Pestalozzi die Rettung seines Volkes nur durch eine vollständige Reform der Erziehung als möglich erkannte. „Will man den Armen, den Niedersten im Volke aufhelfen", schreibt er, „so kann es nur dadurch geschehen, dass man seine Schulen in wirkliche Bildungsanstalten verwandelt, in denen die sittlichen, geistigen und physischen Kräfte, die Gott in die Menschennatur gelegt, entwickelt werden, und so der Mensch zu einer befriedigenden, genugthuenden, menschenwürdigen Existenz geführt wird. So, und nur so lernt der Mensch, dem auf Gottes weiter Erde niemand hilft und niemand helfen kann, sich selbst helfen." Zu einer derartigen Reform alles Schulwesens mangelten aber zu Pestalozzis Zeit alle grundlegenden Erfahrungen. Wohl schwebte der Plan dieser Reform unserem Meister im Geiste vor; er musste aber denselben erst praktisch erproben, er musste Gelegenheit bekommen, die Menschennatur in ihrer ganzen Tiefe zu erforschen, bevor er an die ersehnte Reform schreiten konnte. Dies zu erreichen, war das Ziel der Stanzer Anstalt. Schon das Schreiben, in welchem Pestalozzi am 21. Mai 1798 dem Directorium seine Kräfte anbietet, gibt Zeugnis davon: „Überzeugt, dass das Vaterland eine wesentliche Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niedere Volk dringend bedarf, und gewiss, dass durch 3—4monatliche Versuche hierin die wichtigsten Resultate erheitert und bewiesen werden können, wende ich mich in Abwesenheit des Bürger Ministers Stapfer an den Bürger Minister Meyer, um durch ihn dem Vaterlande meine diesfälligen Wünsche zu anerbieten."

Nicht eine Unterrichtsanstalt im damaligen Sinne des Wortes, aber auch kein blosses Waisenhaus, das die Kinder nur vor Hunger, Kälte und anderer Noth schützt, war das Ziel seines Strebens. Das Stanzer Waisenhaus sollte eine Erziehungsanstalt für das Leben werden, sie sollte alle Vorzüge der häuslichen Erziehung in sich vereinigen. „Ich wollte", schreibt Pestalozzi, „durch meinen Versuch beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden, und dass die

letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat. Nur wo das zärtliche Mutterauge täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes dem Kinde vom Auge, vom Munde und von der Stirne abliest, und wo zugleich ernste und belebende Vaterkraft die Erziehung leitet, da ist eine heilbringende Entwicklung der Menschheit denkbar.“ Mit welcher selbstlosen Aufopferung aber Pestalozzi Mutterliebe und Vaterkraft harmonisch in sich zu vereinigen wusste, darüber gibt sein Brief an Gessner Aufschluss. „Dass mein Herz an meinen Kindern hange“, heisst es darin, „dass ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend auf meiner Stirne sehen und auf meinen Lippen ahnden.“ „Ich war vom Morgen bis zum Abend soviel wie allein in ihrer Mitte. Alles was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, gieng aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Noth, jede Lehre, die sie erhielten, gieng unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte in ihrem Auge. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stanz, sie waren bei mir, und ich war bei ihnen.“

Diese Liebe war es, die ihn selbst in der verwahrlosten Natur seiner Pfleglinge die edelsten Anlagen des Menschen finden liess, die ihm dieselben entwickeln half. Schon nach den ersten Wochen zeigten sich die Früchte derselben. Während die Eltern und Verwandten der Kinder gegen Pestalozzi als Reformierten und Freund der neuen Regierung noch immer von Misstrauen erfüllt waren, schmiegten sich die Kinder selbst mit immer grösserer Anhänglichkeit an ihn. Hatte er einmal die Herzen derselben gewonnen, so war ihm auch der Weg für seinen erziehlichen Einfluss geebnet. Hier galt ihm aber nicht die Vermittlung eines reichen Wissens, sondern die Anbahnung eines sittlichen Charakters als Ziel der Erziehung. „Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht auf drei Gesichtspunkten: der Erzielung einer sittlichen Gemüthsstimmung durch reine Gefühle; sittlicher Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht.“ „Mein Gang, die Vorstellungen und Begriffe von Recht und Pflicht bei meinen Kindern zu erzeugen, war ebenso einfach und gründete sich ganz auf die täglichen Anschauungen und Erfahrungen ihres Kreises.“

Ängstlich vermied Pestalozzi dabei jedes leere Wortwissen. Nur wenn Umgebung und Erfahrung in den Kindern Gefühle und Verständnis für einen Lehrsatz geweckt hatten, durften Worte denselben erklären und vertiefen.

„So war es, dass ich belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen liess; denn ich achtete es für böse, mit Kindern von irgend einer Sache zu reden, von der sie nicht auch wissen, was sie sagen.“ „Wenn du Nächte durchwachen müsstest, um mit zwei Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so lass dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.“ Pestalozzi erkannte, dass ein wortreicher, zu der Geistesbeschaffenheit des Lernenden unpassender Unterricht in der ersten Epoche des Nachdenkens bei den Kindern verwirrend wirkt.

Dass der Erfahrungskreis der Kinder in der Anstalt selbst reiche Nahrung finde, dafür sorgte der Plan der Anstalt, welchen Pestalozzi dem Directorium zur Genehmigung vorgelegt hatte. In demselben heisst es: „Die Verwaltung des Armenhauses wird auf die Grundsätze wahrer Wirtschaftlichkeit gegründet. Sie wird sich zum Gesetz machen, die Bedürfnisse des Hauses immer mehr durch die Pfleglinge verfertigen und herbeischaffen zu lassen. Die Beschäftigungen der Kinder werden zwischen der Landarbeit, häuslichen Arbeit und dem öffentlichen Unterrichte getheilt sein. Unveränderlich wird der Grundsatz befolgt werden, den Zöglingen soviel Arbeitskenntnisse und Arbeitsfertigkeiten zu verschaffen, als sich mit der Ökonomie des Hauses vereinigen lässt. — Die Gegenstände des übrigen Unterrichtes werden Lesen, Schreiben, Rechnen und die jedem Alter angemessene Kenntnis der physischen, sittlichen und bürgerlichen Verhältnisse des Menschen sein.“ Pestalozzi betonte aber die Arbeitsamkeit „mehr im Gesichtspunkte der körperlichen Übung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit, als in Rücksicht auf den Gewinst der Arbeit“, sowie er auch das eigentliche Lernen als Übung der Seelenkräfte, nicht aber als ein Mittel zur Ansammlung eines oberflächlichen Wissens und Urtheilens ansah.

Zur Erreichung seines hehren Zieles dienten Pestalozzi vor allem drei Erziehungsmittel: die Liebe, die Gewöhnung zur Ordnung und die körperliche Züchtigung. Wie er die Liebe der Kinder zu gewinnen wusste, ist uns bereits bekannt; doch sollten sie nicht nur ihrem Erzieher treu anhängen, sie sollten sich auch gegenseitig als wahre Geschwister lieben, damit sich in ihnen auf diese Weise der erste Keim thätiger Nächstenliebe bilde. „Ich erreichte diesen Zweck mit ziemlichem Glück“, schreibt Pestalozzi darüber. „Man sah in kurzem bei siebzig so verwilderte Bettelkinder mit einem Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und Herzlichkeit untereinander leben, die in wenigen kleinen Haushaltungen zwischen Geschwistern stattfindet.“ „An meinen Busen gelehnt, fragte ich manche der gefühlvollsten schon in den ersten Monaten: Wolltest du nicht auch gern wie ich im Kreise armer Unglücklicher leben, sie erziehen, sie zu gebildeten Menschen machen?

Gott, wie sich ihre Gefühle erhoben, wie Thränen in ihren Augen waren, wie sie mir antworteten: Jesus Maria, wenn ich es auch dahin bringen könnte!“ — Dass zum erfolgreichen Wirken in einer Anstalt, wie jener in Stanz, die Gewöhnung an die strengste Ordnung nothwendig war, das war Pestalozzi klar. Er wollte aber diese Ordnung nicht durch Aufstellung äusserlicher Gesetze, wie sie in anderen Anstalten üblich sind, durchgeführt sehen, eine solche strenge Hausordnung hätte ihm die derselben ungewohnten, verwilderten Kinderherzen entfremdet. Sie musste sich daher erst im Laufe des Zusammenlebens selbst herausbilden. Die Forderung der grössten Ruhe sowie die Festhaltung einer bestimmten körperlichen Haltung beim Unterrichte galten ihm als die ersten Hilfsmittel dazu.

Bei all' seiner himmlischen Liebe und Geduld konnte er aber bei seinen grösstentheils verrohten Pfleglingen der körperlichen Züchtigung nicht entbehren. Gerade in unserer Zeit, in welcher die Frage der körperlichen Züchtigung in der Schule immer wieder aufgerollt wird, erscheinen mir seine Erfahrungen auf diesem Gebiete so wichtig, dass ich sie wörtlich wiederzugeben mir erlaube. „Lieber Freund, der pädagogische Grundsatz, mit blossen Worten sich des Geistes und Herzens einer Schar Kinder zu bemächtigen und so den Eindruck körperlicher Strafen nicht zu bedürfen, ist freilich ausführbar bei glücklichen Kindern und in glücklichen Lagen; aber im Gemisch meiner ungleichen Bettelkinder, bei ihrem Alter, bei ihren eingewurzelten Gewohnheiten und bei dem Bedürfnis, durch einfache Mittel sicher und schnell auf alle zu wirken, bei allen zu einem Ziel zu kommen, war der Eindruck körperlicher Strafen wesentlich, und die Sorge, dadurch das Vertrauen der Kinder zu verlieren, ist ganz unrichtig. Es sind nicht einzelne, seltene Handlungen, welche die Gemüthsstimmung und Denkungsweise der Kinder bestimmen, es ist die Masse der täglich und stündlich wiederholten Wahrheit deiner Gemüthsbeschaffenheit und des Grades deiner Neigung oder Abneigung gegen sie selber, was ihre Gefühle gegen dich entscheidend bestimmt, und so, wie dieses geschehen, wird jeder Eindruck der einzelnen Handlungen durch das feste Dasein dieser allgemeinen Herzensstimmung der Kinder bestimmt. — Vater- und Mutterstrafen machen daher selten einen schlimmen Eindruck. Ganz anders ist es mit den Strafen der Schul- und anderen Lehrer, die nicht Tag und Nacht in ganz reinen Verhältnissen mit den Kindern leben und eine Haushaltung mit ihnen ausmachen. Diesen mangelt das Fundament von tausend das Herz der Kinder anziehenden und festhaltenden Umständen, deren Mangel sie den Kindern fremd und für sie zu ganz anderen Menschen macht, als ihnen diejenigen sind, die durch den ganzen reinen Umfang dieses Verhältnisses verknüpft sind!“

Haben wir bisher Pestalozzis Mittel und Wege bei der sittlichen Erziehung verfolgt, so erübrigt uns noch die Betrachtung, wie er die Wissensbildung pflegte. Wir haben bereits gesehen, dass er „das Lernen als Wortfach für ziemlich unwichtig“ hielt. Nur jenes Wissen, welches auf klarer Anschauung, auf Erfahrung gegründet ist, hat für den Menschen Wert. „Die eigentlichen Vortheile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens bestehen für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen und auf denen sie ruhen.“ Wir finden hier schon die Anklänge zu jenem tiefsinnigen Ausspruche in seinem Werke „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Geist dem Zeitalter macht: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten, ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen.“ Deshalb knüpfte er die Belehrungen an die Bedürfnisse und Thätigkeiten, an die Umgebung des Kindes an. Nicht flache Breite, sondern Vertiefung des Wissens galt ihm als Grundsatz.

In Stanz war es das erstemal, dass Pestalozzi der damals allgemeinen Gepflogenheit entgegen den classenweisen, gemeinschaftlichen Unterricht einführte, dort wurde das erstemal das taktmässige Vor- und Nachsprechen geübt. Auch im Leseunterrichte machte Pestalozzi einen bedeutsamen Fortschritt, indem er nicht zuerst alle Buchstaben einzeln lehrte, sondern jeden einzelnen Buchstaben so lange in Verbindung mit den bereits bekannten übte, bis er dem Kinde zum sicheren Eigenthume wurde.

Leider war es Pestalozzi nicht vergönnt, das so schön begonnene Werk in Stanz seiner Vollendung zuzuführen. Im Frühlinge des Jahres 1799 zogen sich französische Truppen, von den Österreichern bedrängt, in die Schweiz zurück, und Zschokke, der damalige Regierungscommissär in Stanz, liess das Armenhaus in ein Militärspital umgestalten. Am 8. Juni verliess Pestalozzi blutenden Herzens seine Anstalt nach acht Monaten segensreicher Wirksamkeit. Völlige körperliche Ermattung, mit Bluthusten vereinigt, war die Folge seiner grossartigen Aufopferung.

Eine Remuneration von 400 Frcs. war die Entschädigung für seine Mühe, anstatt der Anerkennung musste er üble Nachreden unverständiger Menschen hinnehmen. Und doch hinderte dies alles seinen unvergleichlich edlen Geist nicht, nach kurzer Rast im Bade Gurnigel von neuem an die Ausführung seiner grossen Ideen zu schreiten. „Gurnigel war ein Stein im Meere“, schreibt er, „auf dem ich ruhete, um wieder zu schwimmen; ich konnte nicht leben ohne mein Werk.“

Dies in kurzen Zügen das Bild der Wirksamkeit unseres Altmeisters in Stanz, soweit es aus den wenigen Quellen dieser Zeit erschliessbar und in der mir heute gestatteten kurzen Zeit darstellbar ist. Es diene als Grund für jene Begeisterung, welche Lavater zu den schönen Worten hinreisst: „Einen Mann, in dem der Geist des Erlösers so durch und durch in Gesinnung, Wort und That verherrlicht ist und in solcher Glorie sich darstellt, wie in Pestalozzi, habe ich noch nicht getroffen."

Fast ein Jahrhundert ist nun seit diesen grundlegenden Versuchen Pestalozzis auf dem Gebiete der Erziehung verflossen. Der Samen, den er in Stanz gelegt, er hat hundertfältige Frucht getragen. Ihm verdankte unser Altmeister zum grössten Theile jenen reichen Erfahrungskreis, auf dem sein grosses Meisterwerk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", dieses Evangelium der neuen Pädagogik, aufgebaut ist, ihm verdanken wir mittelbar den gewaltigen Aufschwung des Schulwesens in unserem Jahrhundert.

In keinem Zeitalter wurde über Erziehung soviel gedacht und geschrieben, als in diesem, und es diene als Beweis für die gottbegnadete Genialität unseres schlichten Meisters, dass selbst die gründlichsten wissenschaftlichen Forschungen der letzten Jahre seine grossen Ideen wohl zu begründen, keineswegs aber zu widerlegen vermochten. Ihre vollständige praktische Durchführung aber bleibt wohl erst kommenden Zeiten vorbehalten. Noch hatte sich in Stanz bei Pestalozzi jene grossartige Idee der Elementarbildung, die in seinen späteren Werken so herrlich dargestellt ist, nicht zu vollkommener Klarheit durchgerungen, und wie viel haben wir vorgeschrittenen Verfechter der Neuschule schon aus diesen Stanzer Versuchen zu lernen!

Pestalozzi baut den ganzen Plan seiner Schulerziehung auf der häuslichen Erziehung auf und verlangt, dass jene alle Vorzüge der letzteren in sich zu vereinigen habe. „Schulerziehung ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf", schreibt er, „und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Erziehung gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechtes." Wie steht es aber mit dem Aufbau unserer heutigen Schulerziehung? Wohl sind wir eifrig bemüht, einem alten Grundsatze gemäss nicht für die Schule, sondern fürs Leben zu lehren, wohl suchen wir nach Möglichkeit den Unterricht an den häuslichen Erfahrungskreis des Kindes anzuschliessen; aber gestehen wir es aufrichtig, unsere Neuschule hat die Pestalozzische Aufgabe, eine Übungsschule der Charakterbildung zu sein, noch immer nicht erreicht, sie bleibt noch immer grösstentheils eine Lernanstalt und begnügt sich mit dem indirecten Einflusse auf die Erziehung durch intellectuelle Bildung. Kaum in die Schule eingetreten, wird das sechsjährige Kind in die Geheimnisse des

Lesens, Schreibens und Rechnens eingeführt, und weisen wir auch mit Stolz darauf hin, dass ihm dank unserer vorgeschrittenen Methoden die Aufnahme dieser Disciplinen spielend leicht geht, so wird doch dieser Stolz um ein Bedeutendes gedämpft erscheinen, wenn wir den Aufwand der hiezu nothwendigen Zeit und Kraft des Kindes vom Standpunkte der harmonischen Entwicklung aller Kräfte vergleichend betrachten. Anschauungsunterricht, Religionsunterricht, Gesang und Turnen sollen diese Einseitigkeit beheben. Gelingt ihnen dies aber? Der Anschauungsunterricht steht hauptsächlich im Dienste des Sprachunterrichtes, sein logischer Aufbau wird sogar oft mit Rücksicht auf die Normalwörtermethode zerrissen; er strebt die Klärung und Vertiefung einzelner Vorstellungen und Begriffe an, die harmonische Entwicklung der intellectuellen, ästhetischen und ethischen Kräfte im Kinde wird er aber nicht erreichen. Der Religionsunterricht, dem vor allem die ethische Aufgabe zukommt, ist uns Lehrern entzogen, und Sie werden mir vielleicht beistimmen, wenn ich es heute nicht für opportun erachte, den psychischen Erfolg seiner gegenwärtigen Behandlung einer Kritik zu unterziehen. Dass aber die zwei wöchentlichen Halbstunden im Turnen und Singen die angestrebte Harmonie zu erreichen nicht im Stande sind, leuchtet wohl von selbst ein.

In welchem Gegensatze steht noch immer die Schulerziehung zur häuslichen Erziehung! Hier tummelt sich der kindliche Geist frei, bald aufnehmend, bald producierend herum, immer aber unter dem Einflusse der besten aller Lehrmeisterinnen, der Erfahrung, stehend. Wohl geht ein solcher Bildungsgang einen langsameren Weg; was aber aufgenommen wurde, das haftet fest, denn es wurde nicht bloss gehört oder gesehen, es wurde erlebt. In der Schule aber sitzt das Kind stundenlang unter dem Einflusse des Lehrers, der gezwungen ist, das kindliche Denken in eine bestimmt vorgeschriebene Richtung zu drängen. Wohl bemüht er sich, ihm dieses angestrengte Denken nach Thunlichkeit zu erleichtern, von dem Drucke der beständigen Aufnahme neuer Vorstellungen vermag er es aber nicht zu befreien. Pestalozzi suchte durch Erfahrung und Umgebung Gefühle im Kinde zu wecken, und er sparte jedes Wort, das nicht auf dieselben aufgebaut war; uns aber stehen Erfahrung und Umgebung als Vermittler der Gefühle nur in sehr beschränktem Masse zur Verfügung, wir müssen umgekehrt erst durch das Wort zum Herzen zu dringen bestrebt sein.

In der Einleitung suchte ich darzustellen, welche Gefahr in der allzugrossen und deshalb einseitigen Betonung der intellectuellen Bildung für unser Zeitalter liegt, und nun müssen wir eingestehen, dass auch unsere Neuschule, diese Grundlage der allgemeinen Bildung unseres Volkes, an der

gleichen Einseitigkeit leidet. In dieser Hinsicht ist eine Reform derselben dringend nothwendig. Soll unsere Schule sich aus einer Unterrichtsanstalt zu einer allgemeinen Erziehungsanstalt emporschwingen, dann muss vor allem ihr bisheriger Wirkungskreis um ein Bedeutendes erweitert werden. Der Unterricht allein vermag nicht harmonisch zu erziehen, wir müssen auf den gesammten Erfahrungskreis, auf die Umgebung des Kindes Einfluss gewinnen. Sein freies Spiel, sein Verkehr mit den Mitschülern, seine Übung in verschiedenen Arbeiten muss der Leitung des Lehrers überlassen werden, wenn derselbe für die Erziehung der Jugend verantwortlich sein soll. Wohl bricht sich in letzter Zeit das Streben nach Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes einerseits, nach Schaffung von Jugenspielplätzen anderseits Bahn; wie weit bleibt aber auch dieses Bestreben noch hinter den Ideen Pestalozzis zurück! Ein Handfertigkeitsunterricht, der als unobligater Nebengegenstand den anderen Unterrichtsgegenständen ohne die innigste Verbindung mit dem ganzen Plane unserer Neuschule beigesellt wird, nähert uns noch nicht unserem Ziele, bedeutet höchstens eine Steigerung der Überbürdung unserer Jugend. Die Pflege des Jugendspieles durch private Vereine ohne klaren, auf psychologischen Grundlagen aufgebauten Plan mag wohl auf dem Gebiete der Hygiene einen Fortschritt bedeuten, ihr erziehlicher Einfluss aber wird den in sie gesetzten Erwartungen nicht entsprechen. Erst bis die Volksschule dominierenden Einfluss auf die harmonische Entwicklung aller Kräfte des Kindes gewonnen haben wird, bis einem von seiner erhabenen Aufgabe tief durchdrungenen Lehrstande die gesammte Erziehung unserer Jugend überantwortet sein wird, erst dann werden die herrlichen Ideen unseres Altmeisters Pestalozzi zum Glücke der Menschheit in die Wirklichkeit umgesetzt sein. Freilich scheint uns dies heutzutage noch unerreichbar. Muss aber alles, was heute nicht erreicht werden kann, für alle Zeiten unerreichbar bleiben? Wollen wir die Hoffnung auf eine Zukunft aufgeben, in welcher der Menschheit die Opfer für die Erziehung der Jugend wichtiger erscheinen werden, als die Opfer für einen bewaffneten Frieden? Mögen auch Jahrzehnte oder Jahrhunderte uns noch von diesem goldenen Zeitalter trennen, mag es auch zeitweise finsteren Mächten gelingen, den allgemeinen Fortschritt in der Erziehung des Menschengeschlechtes zu hemmen, der Sieg wird endlich doch auf seiner Seite sein.

Zum Schlusse gestatten Sie mir, nach diesen fragmentarischen Betrachtungen über unsere Schulerziehung einen kurzen Blick auf einzelne Verhältnisse unseres Standes zu werfen. Wir nennen Pestalozzi unseren Meister und rühmen uns mit freudigem Stolze, seine Schüler zu sein; basiert doch unsere berufliche Ausbildung grösstentheils auf Pestalozzischen Ideen. Berechtigt

uns aber das blosse Verständnis jener hohen Ideen schon zu diesem stolzen Gefühle? In der Einleitung suchte ich die grosse Gefahr darzulegen, die für unser Zeitalter in dem einseitigen Fortschritte der Wissensbildung ohne harmonisch sich entwickelnde Charakterbildung liegt, und wir haben gleichzeitig gesehen, wie entschieden Pestalozzi selbst vor dem blossen Wortwissen, vor „Kenntnissen ohne Einsichten, ohne Überwindungskräften, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens möglich machen", warnt. Nicht seine genialen Ideen allein waren es, die Pestalozzi zum grössten Pädagogen aller Zeit gemacht haben, es war vor allem die Kraft seines Charakters, die ihm kein Opfer zur Bethätigung und Verwirklichung dieser Ideen scheuen liess. Die Triebkraft dieses edlen Handelns aber war seine unbegrenzte Liebe zur Menschheit, zur Jugend. Sie war ihm nicht ein blosses, wichtiges Erziehungsmittel, sie war der Ausfluss seines innersten Wesens, sie war die unaufhaltsame Gewalt, die ihm alle Noth, alle Verachtung und Verleumdung geduldig tragen half, sie war sein ganzes Lebensglück.

Wenn die bewundernde Erkenntnis dieser Liebe uns zu thatkräftiger Nacheiferung begeistert, dann dürfen wir erst mit Recht uns Schüler Pestalozzis nennen. Möge die liebevolle Vertiefung in seinen Charakter den in uns glimmenden Funken einer solchen Liebe zu hellen Flammen anfachen, möge sie unser Schutz gegen alle auf uns eindringenden Nebeninteressen werden, möge sie uns ebenso wie unserem Meister volle Entschädigung für alle pecuniären und familiären Sorgen bieten! Dann dürfen wir hoffen, dass diese glühende Liebe zu unserer Jugend uns jene Sympathien in der Gesellschaft, jenes allgemeine Interesse für unseren hochwichtigen Stand wecken wird, welches Petitionen und Resolutionen nicht zu wecken vermochten, dann können wir das erhebende Bewusstsein in uns tragen, in edelster Weise für die harmonische Entwicklung der Menschheit gelebt und gestrebt zu haben.

III.

Entstehung und Bildung der Sprache bei den Kindern.

Eine psychologische Studie von Prof. Dr. F. M. Wendt.*)

„Bitte, Papa, gib mir Wasser!“ Wenn ein zweijähriges Kind diesen Satz spricht, so wird für den in der Nähe Befindlichen zunächst der physikalische Theil des Vorganges bemerkbar, nämlich eine Schallerscheinung, welche aus gruppenweise geordneten Klängen (Vocalen) und Geräuschen (Consonanten) besteht. Durch Unterricht und Erfahrung weiss der Gebildete, dass diese Schallerscheinung durch Bewegung der Sprachmuskeln veranlasst ist, welche wieder von motorischen Centren des Gehirns aus zur Thätigkeit angeregt werden. Der physikalischen (Schall-) Erscheinung liegt also ein physiologischer Vorgang zugrunde. Dieser aber setzt voraus, dass der Wille die erforderlichen Impulse zu allen sprachmotorischen Centren schnell und sicher ertheile. Es handelt sich bei obiger Bitte des Kindes um die Verknüpfung mehrerer Erinnerungserlebnisse: 1. Erinnerung an die Pflicht des Bittens; 2. an das durststillende Wasser; 3. an den Vater, der auf eine Bitte hin Wasser reicht, und 4. an die Befriedigung, welche an die Löschung des Durstes mit Wasser sich anschliesst. Mit andern Worten: Es wird durch einen lautlichen Ausdruck für die augenblickliche Willensrichtung des Kindes ein zweiter Wille (der des Vaters) veranlasst, der bestehenden Willensrichtung des Kindes Genüge zu thun und dadurch dem Kinde Lust zu gewähren. Durch dieses schlichte Beispiel ist ohne viel Umstände das Wesen der Sprache berührt worden. Die Sprache ist der Ausfluss eines psychologischen Processes, also das Ergebnis einer Willensthätigkeit, und entweder direct oder indirect der Ausdruck eines angenehmen oder unangenehmen Verhältnisses unseres Willens zu andern Willen, daher auch vielfach der Ausdruck für das Streben, ein angenehmes Erlebnis herbeizuführen; denn unser ganzes Handeln, also auch die Sprech-

*) Bruchstück aus dem in Vorbereitung befindlichem Buche des Verfassers: „Eine neue Seelenlehre.“

thätigkeit läuft in Wirklichkeit auf die Erzeugung lustgewährender Zustände hinaus. Zu diesem Resultate führen alle Analysen sprachlicher Vorgänge, mag es sich um den kurzen Schrei eines kleinen Kindes oder den langen Vortrag eines Gelehrten handeln.

Abgesehen von formalen Sprechübungen, welche ja nicht als directer Ausdruck eines innern Erlebnisses gelten können, sind alle sprachlichen Entäusserungen entweder Ausdrücke der Lust oder Unlust, oder auf Herbeiführung von Lust gerichtet; wobei selbst der Ausdruck der Unlust schon eine Erleichterung in sich schliesst. Mag die Laut-Erzeugung eine blosse Trieb-Äusserung oder ein tiefsinniger Gedanke sein, die Abwehr einer unbedeutenden Störung oder einen wirkungsvollen Befehl in sich schliessen, der ganze Heere in Bewegung setzt, immer handelt es sich um den Ausdruck eines inneren Erlebnisses, und immer ist das Endziel die Erreichung irgend eines Zustandes gesteigerter Befriedigung, welche oft im sprachlichen Ausdrucke schon ihren Anfang nimmt.

Aus dem Gesagten folgt zunächst nur, dass allen sprachlichen Erscheinungen ein verwandter Anlass und ein ähnlicher Zweck eigen ist; dass aber trotzdem das Sprechen ein höchst verwickelter Vorgang bleibt. Derselbe setzt sich aus einer Schallerscheinung, aus einem Muskelprocess und aus einem psychologischen Phänomen zusammen. Der Untersuchende hat also zuerst die Sprachlaute als Schallerscheinungen zu analysieren und zu classificieren; sodann soll er die Functionen der Sprachmuskeln und ihre Erregung durch die sprachmotorischen Centren des Gehirns feststellen, insbesondere genau das Verhältnis zwischen dem Vorgange im sprachmotorischen Centrum des Gehirnes und dem parallel verlaufenden Processe in den Gehörcentren verfolgen. Endlich sind die aus den Verhältnissen zwischen Willen und Reiz hervorgehenden Erlebnisse in ihrer Beziehung zum akustischen und physiologischen Processe zu untersuchen, und überdies noch die eigenthümliche verknüpfende Thätigkeit des Willens in den Denkprocessen und beim Ausdruck derselben durch die Sprache darzulegen.

I. Die Psychomechanik der Sprache.

Die wichtigsten Ausdrucksbewegungen sind jene, welche mit Hilfe der Sprachorgane ausgeführt werden.

Die Sprachorgane sind ein sehr zusammengesetzter Apparat. Derselbe ist im wesentlichen eine Zungenpfeife mit einem nach unten sich anschliessenden Windrohre (der Luftröhre) und mit einem Ansatz nach oben (der Mundhöhle).

Angeblasen wird das Sprachorgan durch die Luft der Lunge, welche

hauptsächlich durch das Aufsteigen des Zwerchfelles sowie durch das natürliche Zusammensinken des Brustkastens beim Sprechen ausgetrieben wird. Das musikalische Element der Sprache vermitteln die im Kehlkopf befindlichen membranösen Stimmbänder, deren Spannung hauptsächlich drei Paar Muskeln, sowie die Knorpeln des Kehlkopfes, und unter diesen am thätigsten die Giessbeckenknorpeln besorgen. Oberhalb des Kehlkopfes befindet sich als Ansatz die Mundhöhle. Dieselbe hat einerseits die Aufgabe, die durchströmenden Aliquot-Tongruppen der Stimmband-Klänge durch Resonanz der Mundluftmasse in einem oder in zwei Tönen zu verstärken und zu Vocalen zu charakterisieren, andererseits den ungehemmt aus der Lunge kommenden Luftstrom durch Zunge, Lippen, Zähne, Gaumen und Nase zu den verschiedensten consonantischen Geräuschen zu modificieren.

Die Sprachorgane werden in Bewegung gesetzt, um den angenehmen oder unangenehmen Erlebnis-Ton zum Ausdrucke zu bringen. Die ersten Äusserungen des inneren Empfindens vermittelst des Sprachorgans erfolgen in der Form des Schreiens. Die Entäusserungen der Sinnestriebe, z. B. des Schutztriebes bei Unzufriedenheit mit der Lage, Wahrnehmung eines störenden Druckes, Unbehagen infolge des Alleinseins, ferner des Geschmackstriebes beim Übelschmecken, des Wärmetriebes als Widerstreben gegen die Nässe und Kälte, des Bewegungstriebes bei Behinderung der Gliederthätigkeit u. s. w. erscheinen in der Form des Schreiens und später des Weinens. Die kluge Mutter weiss sehr bald die Nüancen der kindlichen Klagelaute zu erkennen, welche zwischen den Vocalen „a“ und „ä“ schwanken. Während der unangenehme Ton des Erlebens wesentlich durch Schreien zum Ausdrucke gelangt, wird das Behagen dagegen mehr durch Mienen und Geberden, sowie durch Bewegungen der Glieder ersichtlich; auch Affecte, wie z. B. Furcht und Schrecken, kommen früh durch Schreibewegungen zum Ausdruck, welche ziemlich kräftig und anhaltend werden können. In den ersten Lebenswochen des Säuglings sind die Schreibewegungen mit Entleerungen der Thränendrüsen nicht verbunden; erst später stellen sich Thränen ein, mitunter schon in der 6. oder 7. Lebenswoche, in der Regel aber erst im 2. Lebensjahre; dadurch wird zur Lösung des Schmerzaffectes beigetragen, indem die Entleerung der Thränendrüse zur Ausgleichung der Gehirn-Druckschwankungen beiträgt, allerdings in einer bisher nicht ganz klar erkennbaren Weise.

Während die Schreibewegung ein Ausdruck des Schmerzes in seinen verschiedenen Abstufungen ist, erscheinen die ersten Lallversuche mehr als Ausdruck des Behagens. Jedenfalls werden auch die Lall-Bewegungen theils durch äussere angenehme Reize oder durch Reproductionserlebnisse an-

genehmer Art angeregt. Wie übrigens die Bewegungen der Hände und Füsse das Kind unterhalten, so gewährt ihm auch das Lallen Vergnügen.

Spätestens zu Beginn des 2. Lebensjahres hört die Bildung nichtarticulierter Laute auf, und es fängt die Lernthätigkeit des Sprachorgans an. Die Hauptsache bleibt, dass das Kind das Vorgemachte richtig nachmacht. Dabei wird das Kind mit grossem Erfolge durch das Gesetz der physiologischen Resonanz unterstützt. Nicht einmal der Erwachsene weiss, welche Muskelgruppen er zur Ausübung gewisser Bewegungen innervieren soll. Selbst dem Anatomen und Physiologen dürfte es nicht leicht fallen, sofort anzugeben, welche Kehlkopfmuskeln bei irgend einem Vocale, welche Gesichtsmuskeln bei irgend einem Consonanten in Bewegung zu setzen seien. Das alles wird schon vom Säuglinge durch Versuche gelernt, deren Hunderttausende gemacht werden, ehe das Kind wirklich zu sprechen anfängt; trotzdem muss es überraschen, wie sicher und wie bald Kinder Laute, Worte, ja ganze Sätze nachahmen. Das ermöglicht eben das Gesetz der physiologischen Resonanz, demzufolge eine vorgemachte Bewegung oder ein gehörter Sprach- oder Gesangston, den wir selbst hervorzubringen im Stande sind, den Drang der Nachbildung erweckt. Dass es dabei nicht aufs Schauen allein ankommt, beweist die Erfahrung, dass das Kind auch Laute, Wörter und Sätze nachahmt, bei deren Bildung es auf den Mund nicht geschaut hat, und dass von Geburt an Taube nicht sprechen lernen, obgleich sie doch sehr genau die Laute bilden sehen. Gerade sie müssen später belehrt werden, wie man durch Sehen zur Bildung von Lauten kommen kann, weil eine Reizung zur Nachahmung durch das Gehör von kleinauf ausgeschlossen blieb.*)

*) Die physiologische Resonanz erstreckt sich nicht etwa bloss auf die Sprache, sondern auch auf alle erdenklichen Bewegungen und Thätigkeiten; sie wird namentlich dann sehr wirksam, wenn der anregende Reiz unschwer nachzuahmen ist. Wer gut tanzen kann, wird ganz anders zum Mittanzen angeregt, wenn er sich auf einem Balle befindet, als ein anderer, der weniger gut tanzt. Wer eine Melodie geläufig inne hat, wird beim Anhören derselben viel stärker zum Mitsingen angeregt, als ein anderer, der die Melodie nicht kennt. Gerade in diesen Fällen wirkt die physiologische Resonanz fast unwiderstehlich; nahezu ohne seelische Impulse reizen die motorischen Centren zu taktmässigen Bewegungen der Füsse und zum Mitsummen der Melodie u. dgl.; und gerade darum nennen wir den ganzen Process auch nicht etwa psychologische, sondern physiologische Resonanz. Der Nachahmungstrieb beruht ja wesentlich auf diesem Processe, der eben wegen seiner naturgesetzlichen Kraft auch bewirkt, dass so viel Schädliches nachgeahmt wird. Je schwächer der eigene Wille, je weniger hemmend er in den Naturprocess einzugreifen vermag, desto sicherer ist die Wirkung der physiologischen Resonanz; daher das Ansteckende, das im Sprechen, Singen, Schreien, Lärmen, Toben der Umgebung für die Kinder wie für die Ungebildeten liegt, und das um so

Schlecht Gehörtes wird, auch wenn es gut gesehen worden ist, schlecht sprachlich nachgebildet. Dabei ist übrigens das Absehen der Mund- und Gesichtsbewegungen immerhin von grosser Wichtigkeit. Das Sprechen-Schauen ist nur nicht das allein und wahrscheinlich auch nicht das vorzugsweise auf die physiologische Resonanz bei der Sprache Wirkende. Dass Kinder jahrelang richtig vorgemachte Laute, deren Bildung sie sehen und hören, doch falsch oder gar nicht nachbilden (namentlich gilt das vom „r" und seinen Verbindungen) hat seine Ursache nach meinen Beobachtungen hauptsächlich in den sprachmotorischen Centren (solcher Kinder), welche die Impulse gar nicht oder falsch oder zu schwach leiten. Beim „r" muss die ganze Zunge vibrieren. Hiezu sind meist die Impulse kleiner Kinder nicht kräftig genug.*) Manche Knaben, namentlich aber viele Mädchen lernen wegen zu schwacher Impulse, welche dann zur Gewohnheit werden,

unfehlbarer wirkt, je grösser die Summe des Beispiels, d. h. je länger und je vielfacher die Anregung zur Nachahmung gegeben wird. Jede Schwächung des Willens durch künstliche Mittel macht den Process der physiologischen Resonanz wirksamer. Alkohol, welcher immer den Willen in Bezug auf Zielbewegungen schwächt, macht geeigneter zur Nachahmung. Angetrunkene machen das Schreien, Lärmen, Singen der anderen viel sicherer nach als Nüchterne. Alles, was die Klarheit des Bewusstseins stört, was den ziellosen Trieb stärkt, verstärkt auch den Nachahmungsreiz. Chor-Sprechen, Chor-Singen, Chor-Lesen, Massenturnen, Massenexercieren gelingt am besten, wenn die Selbstbestimmung sich an den leitenden Willen des Lehrers, Kapellmeisters, Officiers gefangen gibt und dem Nachahmungstrieb vollen Spielraum lässt. Dies ist auch bei der Bildung der Sprachfähigkeit der Kinder so wichtig. Je beweglicher, flatterhafter und darum zerstreuter ein Kind ist, desto schwerer ist eine Fesselung seines Willens und Bindung desselben an den Willen des Anleitenden. Da müssen dann andere Mittel, insbesondere die Kraft des Hörreizes, der angenehme Ton einer schönen Sprache selber zu Hilfe genommen werden, um die physiologische Resonanz wirksam zu machen. Ein Hauptmittel ist auch der Befehl. Dieses Mittel, einen Willen zur Ertheilung von Impulsen zu veranlassen, wird besonders beim Sprechenlernen der Kinder angewendet: Sage: „Papa, Mama." Sage: „Lebewohl!" sage: „Vogel, Haus" u. dgl. So interessant es erscheint, wie ein Wille den andern zu Impulsen bestimmt, welche motorische Erfolge haben, so ist doch nichts Überraschendes dabei, da überhaupt alles Geschehen auf gegenseitigem Einwirken beruht. Wenn nur die Kraft der Einwirkung stark genug ist, um die Willensrichtung des andern nach sich zu bestimmen, u. zw. entweder vorübergehend oder bleibend, so muss eben diese Wirkung eintreten. Für den denkenden Pädagogen ist es klar, dass die „Macht des Beispiels", soweit sie auf den Elementargesetzen des Seelenlebens beruht, ihre einfachste Erklärung im Gesetze der physiologischen Resonanz findet.

*) Meine älteste Tochter ahmte, sieben Wochen alt, das „r" zur Überraschung aller, die es hörten, sehr sicher nach, wenn ich ihr dasselbe vormachte; aber das kleine Mäulchen setzte dabei das Zäpfchen in Bewegung und brachte nur das Gaumen-„R" hervor. Obwohl sehr zeitig im Besitze aller Sprachlaute und sehr geschickt in deren Verwendung,

ihr Lebtag kein deutliches „r“ sprechen. Es darf aber auch nicht das Gaumenzäpfchen schwingen, sonst entsteht ein falsches „r“, das seine Ursache in verkehrt gegebenen Impulsen hat.

Während bei den hinweisenden und nachahmenden oder malenden Gesten die Beziehung zwischen Object und Bewegung ziemlich deutlich erkennbar wird, ist die Beziehung zwischen Laut und Object oft dunkel. Sie wird zunächst hergestellt durch die Verbindung der Laute mit den hinweisenden Gesten; diese Verbindung ist daher beim Sprechenlernen eine Hauptsache. Das Object wird gezeigt und sein Name genannt, so dass naturgemäss das Sinnes-Erlebnis (seelisches Bild des Gegenstandes) und der Name des reizenden Objectes sich verbinden. Den nachahmenden und malenden Gesten entsprechen die Schallnachahmungen. Diese sind viel zahlreicher als man gewöhnlich glaubt. Z. B. rollen, rauschen, donnern, flüstern, zwitschern, brüllen u. s. w.; aber auch blitzen, zucken, sprühen, flattern, rasseln, prasseln, säuseln, blasen, stampfen, traben, trappen, huscheln, sickern u. s. w. gehören hieher; dann gibt es Worte, welche unter Zuhilfenahme jener Muskeln, namentlich des Gesichtes und des Kopfes überhaupt gebildet werden, deren Contractionen den Mienen und Bewegungen entsprechen, welche während der mit dem Worte bezeichneten Empfindung sich einstellen; z. B. süss, sauer, bitter, fad, schwer. Am deutbarsten sind gewisse Affects-Äusserungen, weil sie so ziemlich bei allen Menschen die gleichen Laute hervorrufen, wie Freude und Bewunderung (ei, oh), Schmerz (au, ach, weh), Furcht (hu), des stürmenden Muthes (hurrah). Ursprünglich ist ja jeder Sprachlaut der Ausdruck eines Gefühlstones; in ihm liegt die sogenannte Wärme der Sprache. Da der Gefühlston aber nur ein Ausdruck für die zu- oder widerstrebende Willensrichtung ist, so hat nur die warme Rede eine

brachte dasselbe Mädchen doch erst mit 1¾ Jahren das Zungen-„R“ hübsch hervor. Meine Enkelin erzeugte, genau ein Jahr alt, bei ihren Selbstversuchen zu sprechen in den Verbindungen „tatara“ und „kikeri“ ein ganz gutes Zungen-„R“.

Mängel in der Sprache behob ich bei Kindern, die schon Verstand genug hatten, also in der Zeit vom 3.—7. Lebensjahre durch directe Anleitung, nach den betreffenden Sprachmuskeln die Impulse zu senden. Vor allem suchte ich den Kindern beizubringen, inwiefern sie es falsch machten. Die negative Belehrung hat mir beim Vorhalten zum schön Schreiben, gut Declamieren und Recitieren sowohl bei Kindern, als bei jungen Leuten und selbst älteren Personen mehr genützt, als das Vormachen des Richtigen, weil die meisten sich ihres Fehlers gar nicht bewusst waren. Eine solche mangelnde Erkenntnis des unschönen Sprechens lässt auf Mängel des Hörens zurückschliessen. Neben dem eigentlichen musikalischen Gehör ist auch das Sprachgehör sehr wichtig, wie dies insbesondere schon Fröbel erkannt hat; daher verlangt er schon beim Säuglinge die Bildung des Tonsinnes, welcher sowohl auf Sprachlaute als auf musikalische Klänge zu beziehen ist.

stark wirkende Kraft. Die Rede des Tauben entbehrt der Wärme, weil der Taube die Lautsprache eben nur durch Absehen, nicht durch Hören lernt.

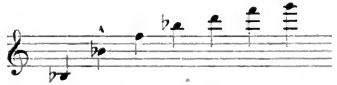
Das Sprechenlernen beginnt am zweckmässigsten im dritten Lebensvierteljahre; aber schon im zweiten Lebensvierteljahre sind die Lall-Übungen der Kleinen durch Vorsprechen anzuregen, und beim Zeigen der Gegenstände ist der Name des Gegenstandes stets gewissenhaft mitzunennen.*)

Das eigentliche Sprechenlernen ist in den Beginn des 2. Lebensjahres zu setzen. Eine Verspätung ist nicht bloss ein Fehler, sondern geradezu ein schweres Versäumnis. Obgleich die Kinder bei Erlernung des Sprachschatzes nicht zu plagen sind, so ist doch auch keine Kindersprache zu dulden, d. h. von den Kindern mangelhaft gesprochene Worte dürfen von den Eltern nicht ebenfalls als Bezeichnung der vom Kind gemeinten Begriffe gebraucht werden; selbst Benennungen wie Wau Wau statt Hund, Muh statt Kuh sind unnöthig; wohl aber sind zur Übung kleine Sätzchen zu bilden, wie: „Der Hund macht wau wau.“ „Die Kuh macht muh.“

Das Kind fasst beim ersten Sprechenlernen hauptsächlich die Vocale und charakteristischen Consonanten der vorgesprochenen Silben.

*) Bei meiner Enkelin constatierte ich die Lallversuche mit 2 Monaten und 12 Tagen. Als das Kind genau 4½ Monate alt war, nahmen diese Lallversuche die Form von aus monosyllabischen Gliedern bestehenden Sätzen an, deren Theile verschieden betont wurden. Z. B. Ei we, we, brr (gesprudelt), bo we me pé eb, mi we, mi wé. Auch bei den Lallversuchen steigert sich die Fertigkeit: Mit 5 Monaten 13 Tagen bildete meine Enkelin folgende Silben: „Bn, abm ebm habe wâ-â, ewbe hwba ei ih.“ Dieselben wurden mit einem gewissen Gesangstone hervorgebracht. 6 Tage später ahmte die Kleine das vorgesprochene „Papa“ leise mit „baba“ nach und sprach auch „da“ und „ja“. Mit 6 Monaten 13 Tagen wurden folgende Silben selbstthätig geübt: Hallohall, haije, abhai, heireha. Meine eigenen Kinder sprachen theils im 6., theils im 7. Monate „Papa“ oder „Mama“ auf Befehl und hatten mit einem Jahre sämmtlich schon einen kleinen Vorrath von Wörtern für den Gebrauch inne. Meine Enkelin bedient sich bei einem weit geringeren Vorrath von Wörtern, welche auch viel undeutlicher gesprochen werden, dagegen mehr allerlei deutender und malender Gesten. In den ersten 6 Lebensmonaten des Mädchens habe ich die Entwicklung des Gehörs fleissig verfolgt. Das Kind hört recht gut, ist aber oft rathlos, wohin ein Impuls zur Erzeugung eines Consonanten gegeben werden soll, den die Kleine sonst ganz deutlich bei den Plauderversuchen erzeugt. Während sie dabei eine sehr bedeutende Stimmkraft entwickelt, werden die absichtlichen Sprechübungen halblaut oder gar flüsternd, wie schüchterne Versuche, gemacht. Die auf Beseitigung der Unlust oder Erreichung einer Lust gerichteten lautlichen Äusserungen des Kindes sind gewöhnlich ausserordentlich kräftig. Thierstimmen werden von der Einjährigen genau nachgeahmt: Hund, Katze, Kuh, Hahn. Unser Hahn kräht gegen die Regel nur „karükü“. Meine Enkelin liess sich auch das vorgemachte Kikeriki nicht einreden, sondern hielt sich an das wirklich gehörte „Karükü“ des Hahnes, das sie gut nachahmte.

Worte wie Kopf und Topf unterscheidet es nicht; denn ihm ist der Hauptbestandtheil daran „Opf", die Anlaute hört ein kleines Kind überhaupt nicht so gut wie In- und Auslaute. Daher kann ein Kind auf die Frage: „Wo ist der Kopf, Zopf, Topf" u. s. w. möglichenfalls genau die gleiche Geste machen, d. h. auf den eigenen Kopf zeigen. Dass die Kinder gar keine eigene Sprache hervorzubringen im Stande wären, ist nicht richtig. Sie bezeichnen manche Dinge in der That mit eigenen Laut-Verbindungen, welche ihnen nie ein Erwachsener vorgemacht hat, und welche auch nicht Verstümmelungen des Gehörten sind; solche Worte kommen jedoch seltener vor. Ihr hartnäckiger Gebrauch wird bald aufgegeben, wenn der Erwachsene consequent sich so verhält, als ob er derlei Worte gar nicht verstünde. Übrigens ist nicht zu vergessen, welche Schwierigkeiten das Sprechen macht. Das Kind sieht den heimkehrenden Vater; es reproduciert sich das Klangbild „Papa", und das Kind fühlt sich gedrängt, „Papa" zu rufen. Es gibt also den Impuls nach den sprechmotorischen Centren. Dieser Impuls hat zweimal das „a" und zweimal das „p" in der Folge pa—pa auszulösen. Dazu ist nun zunächst eine Innervation zur Hebung des Zwerchfelles nöthig. Es erfolgt ein Ausstossen des Luftstromes aus der Lunge nach der Luftröhre durch die geöffnete Stimmritze. Dieser Luftstrom erfährt eine Hemmung an den geschlossenen, sich aber plötzlich öffnenden und vernehmlich den Luftstrom entschwinden lassenden Lippen. Hierauf erfolgt eine Einstellung der Stimmbänder zur Bildung des Klanges,



worin das bII durch Resonanz der in der eigens gestellten Mundhöhle schwingenden Luft verstärkt wird. Es erfolgt hierauf eine Wiederholung des Vorganges bei Erzeugung der zweiten Silbe. Übrigens brauchen wir, um den complicierten Vorgang des Sprechens zu veranschaulichen, nicht eines Wortes oder einer Silbe. Es genügt der Hinweis auf die Bildung eines Lautes z. B. des „o". Dabei hat das Zwerchfell eine solche Menge Luft auszuathmen, als zur gewünschten Intensität erforderlich ist. Gleichzeitig sind durch einen zweiten Impuls die Giessbeckenknorpel und die übrigen Kehlkopfmuskeln in die richtige Spannung zu bringen. Der Luftstrom setzt die Stimmbänder zu regelmässig intermittierenden Öffnungen und Schliessungen der Stimmritze in Bewegung, wodurch ebensoviele Verdünnungen und Verdichtungen der Luft erfolgen. Gleichzeitig ist die Mundhöhle und die Zunge so gestellt, dass sie so viel Luft einschliessen, als der Bestimmungston in

der Vocal-Aliquot-Tongruppe von „o“ verlangt. Der Klang streicht durch die Mundhöhle, wodurch der im Klange liegende Ton b^{I} vermöge Resonanz die auf b^{I} abgestimmte Luftmenge im Munde zum Mitschwingen bringt.

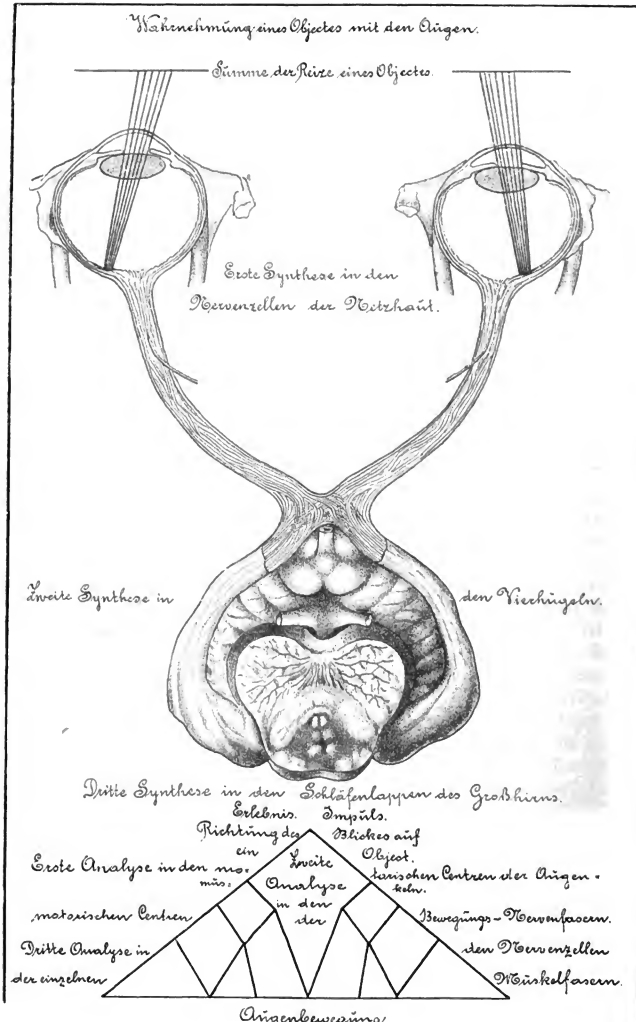
Die Leistungsfähigkeit des Sprechorganes ist eine kaum begreifliche: In wenigen Stunden erfolgen ungezählte Millionen von Innervationen der eigentlichen Sprechbewegungsnerven.

Wie die Reize je nach ihrer Qualität von bestimmten reizaufnehmenden Organen (den Sinnen) erfasst und weiter geleitet werden, so werden auch die qualitativ verschiedenen Impulse der Seele in den hierfür geeigneten Centren aufgenommen und weiter geleitet; und, wie für die verschiedenen Qualitäten des Reizes je nach ihrer Besonderheit verschiedene differenzierte Aufnahmselemente bestehen, so hat auch jedes Centrum für die verschiedenen differenzierten Willensimpulse von einer bestimmten Qualität die entsprechenden aufnehmenden Nervengebilde; daher erklärt sich die Sicherheit in der Leitung der Impulse, welche je nach der momentanen Willensrichtung eben qualitativ specificiert sind. Vor allem sind sie specificiert nach den Sinnesqualitäten, indem mit den Sinneserlebnissen sich unmittelbar Ausdrucksbewegungen verbinden. Diese Ausdrucksbewegungen sind eben Mienen, Geberden und insbesondere Sprachlaute. Das Kind lernt ja unter dem Einflusse der Erwachsenen durch jahrelang fortgesetzte Übung mit jedem Sinneserlebnis, insbesondere mit den Gruppenerlebnissen, welche wir Anschauungen (von Dingen) nennen, ganz bestimmte Schallausdrucksbewegungen, nämlich die Namen jener Dinge, sowie ihrer Merkmalverbindungen. Die Dinge bezeichnen Hauptwörter, die Merkmale der Dinge Eigenschaftswörter, welche die Erlebnisse auf den einzelnen Sinnesgebieten ausdrücken, z. B. roth, blau, dreieckig, kreisförmig fürs Auge, laut, leise, hell, dumpf fürs Ohr (ebenso die Namen der musikalischen Töne, z. B. b, cis, d); duftig, stinkend für die Nase; süss, sauer, salzig, bitter, alkalisch für den Geschmack; warm, kalt, lau für den Temperatursinn; glatt, rauh für den Tastsinn u. s. w. Aber auch die Bewegungen selber bekommen Namen, für welche wir die Zeitwörter benützen, z. B. heben, stossen, tragen, schlagen, schreiben, rechnen, lesen, sprechen, laufen u. s. w. Höchste Bewunderung verdient insbesondere die Leistung der motorischen Centren für die Sprache.

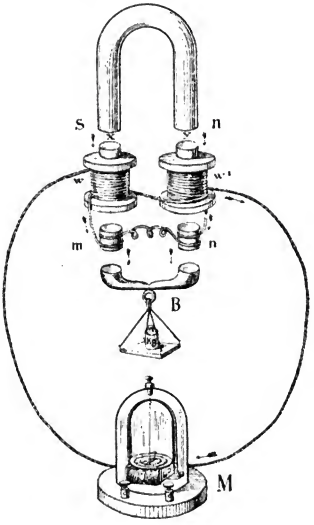
Es ist vor allem nöthig, dass das Gedächtnis für die Lautcentren sich sorgfältig bilde, und zwar für die vocalischen Rein- und Trüblaute, für die Doppellaute, für die einfachen Consonanten und für ihre zahlreichen Zusammensetzungen als An- und Auslaute, wobei überall wieder die verschiedensten Nüancen nothwendig sind. Jetzt erinnere man sich an die vorher

geschilderte enorme Schwierigkeit, einen einzigen Vocal zu bilden Wie leicht denken sich wohl viele die Erzeugung eines „a". Und doch, welch complicierter Vorgang! Die Kehlkopfmuskeln sind unter Zuhilfenahme der Giessbeckenknorpel und unter einiger Mitbetheiligung des Schild- und Ringknorpels so zu spannen, dass die infolge Hebung des Zwerchfelles durch die Bronchien in die Luftröhre getriebene Lungenluft einen etwa 20 Aliquottöne umfassenden Klang erzeugen. Dazu ist die Mundhöhle unter Beihilfe der Zunge so zu stellen, dass sie einen Trichter bildet, in welchem einer der Obertöne, entweder b^{II} oder d^{III} durch Resonanz verstärkt und dadurch zum Bestimmungstone des Vocales wird. Wie viele Tausende von Muskelfasern müssen dazu innerviert werden! Diese Leistung wird trotz ihrer Schwierigkeit, nachdem freilich das Kind auch Tausende von Malen die Sache in der Form der Versuchsbewegungen ausgeführt hat, mit so eminenter Sicherheit und Leichtigkeit bewerkstelligt, dass ein blitzartiger Impuls in der geringen Dauer von Bruchtheilen einer Secunde zur genauesten Ausführung hinreicht. Freilich ohne das System der Analyse*) in den motorischen Centren wäre dies nicht möglich. Denn es bilden sich jedenfalls Gedächtniscentren für Silben, für Wörter, ja für ganze Satzbilder. Es genügt für die Seele, den Impuls zur Erzeugung eines ganzen Satzes, ja sogar von Reihen mehrerer Sätze zu geben, und sie laufen durch die analytische Kraft der motorischen Centren mit einer Sicherheit ab, dass sie nur gestört werden, wenn die Seele sich in den Ablauf mischt. Ganze Reihen von Declinationen, Conjugationen, Spruch- und Gebetsformeln werden durch einen Willensanstoss mit Sicherheit entwickelt, ja die Fertigkeit im lauten Lesen kann so gesteigert werden, dass ein einziger Impuls genügt, um ein ganzes Gewebe complicierter Thätigkeit beim Vorlesen eines Satzes abzuwickeln und dadurch der Seele Zeit bleibt, während des Ablaufes der sprachmotorischen Thätigkeit ihre Aufmerksamkeit äussern und innern Reizen zuzuwenden. Für die Technik des Lebens ist diese Gedächtnissicherheit der motorischen Centren unerlässlich, und die Annehmlichkeit des Lebens, die Entwickelung der Intelligenz hängt wesentlich von der absoluten Fügsamkeit d. h. Gedächtnissicherheit der motorischen Centren ab.

*) Das System der motorischen Analyse besteht in der Vertheilung des einheitlichen Impulses auf alle einzelnen bei einer Bewegung betheiligten Muskelfasern. Diesem Systeme der motorischen Analyse ist das System der sensiblen Synthese entgegengesetzt, indem die Fülle der Einzelreize eines Sinnes von den Sinnescentren des Gehirns in einen einheitlichen, dem Willen vermittelten Gesammtreiz zusammengefasst wird (siehe die umstehende Tafel). Die Begriffe Reize und Impulswirkung, sowie Auslösung eines Impulses durch einen Reiz versucht die Zeichnung auf Seite 45 zu veranschaulichen.


Wahrnehmung eines Objectes mit den Augen.
Summe der Reize eines Objectes
Erste Synthese in den Nervenzellen der Netzhaut.
Zweite Synthese in den Vierhügeln.
Dritte Synthese in den Schläfenlappen des Großhirns.
Erlebnis.
Impuls.
Richtung des Blickes auf ein Object.
Erste Analyse in den motorischen Centren
Zweite Analyse in den sensorischen Centren der Augenmuskeln.
Dritte Analyse in den einzelnen
Bewegungs-Nervenfasern.
den Nervenzellen
Muskelfasern.
Augenbewegung.

Erläuterung. *n s* ist ein Magnet, *w*, *w*¹ sind zwei Kupferdrahtspulen, in welchen die Eisenkerne *x y* stecken. *m n* sind ebenfalls zwei Eisenkerne. *B* ist ein Anker, welcher eine Gewichtsschale trägt. Von *w*, *w*¹ laufen Drähte zum Multiplicator *M*, dessen Ausschlag die durch den Magnet *n s* in *w*, *w*¹ erregten Ströme anzeigt; auch zu den Eisenkernen *m n* sind Drähte geleitet (in der Zeichnung nur ungefähr angedeutet), damit der Strom diese Kerne *m n* umkreisen und dadurch magnetisch machen kann, wodurch der Anker angezogen und zugleich das Gewicht gehoben wird.



n s soll irgend einen Sinnesreiz, z. B. eine Lichtwirkung veranschaulichen, welche die sensorischen Centren *x y* für das Sehen erregt und dadurch die bestehende Richtung des Willens. Im Schema wird dies durch den veränderten elektrischen Zustand in den Spulen angedeutet. Dass diese Stromveränderung am Multiplicator abgelesen werden kann, soll die Möglichkeit veranschaulichen, dass das durch den Reiz *n s* erregte Sinneserlebnis durch Ausdrucksbewegungen (Mienen, Geberden, Worte) erkennbar zu werden vermag.

Die Seele kann jedoch auch spontan wirken, gerade so als ob *w*, *w*¹ selbstthätig Ströme nach *m n* entsendete und diese Eisenkerne magnetisierte. *m n* sollen die motorischen Centren veranschaulichen; die zu ihnen von *w*, *w*¹ kommenden Ströme sind die Willensimpulse. Sie lösen motorische Kräfte aus, welche die Bewegungsmuskeln (hier durch den Anker *B* veranschaulicht) zu irgend welcher Leistung (im Schema durch die Gewichtshebung angedeutet) befähigen. Wie nun die Annäherung von *n s* an *x y*, wenn *w*, *w*¹ mit *m n* verbunden ist, nicht nur *x y*, sondern auch *m n* in magnetischen Zustand versetzt, so kann auch ein Sinnesreiz, z. B. ein Stich in den Finger, welcher unangenehme Reiz durch die sensiblen Centren dem Willen vermittelt wird, diesen anregen, sofort Impulse zu den motorischen Centren für die Handbewegung abzusenden, um die Hand aus der Nähe des stechenden Gegenstandes zu bringen.

Versuche, psychologische Processe zu veranschaulichen, sind meist etwas gewagt, weil zur Erläuterung gewöhnlich physiologische und physikalische Processe herangezogen werden müssen, wodurch die Erklärung mitunter einen stark materialistischen Anstrich erhält; trotzdem hat die Erfahrung mich gelehrt, dass gerade dieses Schema nicht ohne Nutzen für das Verständnis der Begriffe Reiz, sensible Centren, Wille einerseits, Willensimpuls, motorische Centren und Bewegung andrerseits gebraucht werden könne.

II. Die Psychologie der Sprache.

Die Sprache ist durch einen Naturprocess entstanden, welcher darin besteht, dass der Wille durch jedes Erlebnis bestimmt wird, und zwar entweder in einer mit der bestehenden Willensrichtung consonierenden oder dissonierenden Weise, wodurch in jedem Erlebnisse ein Erlebniston mitgegeben ist, welchen wir Gefühl nennen. Analog dem psychologischen Gesetze der Nöthigung zur räumlichen und zeitlichen Projection der Erlebnisse besteht in der Seele der Drang, den Erlebniston ebenfalls zu projicieren, und zwar in der Form von sogenannten Ausdrucksbewegungen, von welchen eben die Sprachbewegungen die wichtigsten sind.

Von der Geburt an beginnen beim Kinde die Ausdrucksbewegungen, und zwar Körper- und Schreibewegungen, deren allmählicher Entwickelung parallel mit der Ausbildung der Stimmbänder und der Kehlkopfmuskeln und ihrer Gefügigkeit gegen die Impulse der motorischen Centra wir bereits gedachten. Auch die motorischen Sprachcentra bilden sich natürlich allmählich aus und treten leichter mit den von der Seele ausgehenden Impulsen in Wechselwirkung. So folgen den Schreibewegungen die Lallbewegungen und endlich die eigentlichen Sprachbewegungen.

Das Product der sprachlichen Ausdrucksbewegungen sind bekanntlich Geräusche und Klänge, welche mit den Gefühlen, welchen sie zum Ausdrucke dienen, ungefähr in dem Verhältnisse stehen, wie das jener Kunst dienende Material, welche berufen ist, Stimmungen zum Ausdrucke zu bringen, nämlich das Material der Tonkunst. Diese, welche in der Gesangsstimme das Material besitzt, welches die Gefühls-Erlebnisse andeuten soll, lehrt uns, dass das dissonierende Erlebnis in einer eigenthümlich mehr oder weniger unangenehmen, das dem Willen consonierende Erlebnis in einer eigenthümlich mehr oder weniger angenehmen Verwendung der Geräusche und Klänge (Vocale) seinen Ausdruck findet. Doch muss man bei der Sprache vom rein musikalischen Standpunkt wohl absehen; denn das kleine Kind bringt auch die Zustände seines Behagens mitunter durch Geräusche zum Ausdrucke, welche (wie z. B. ein eigenthümliches Knurren oder Sprudeln) musikalisch nicht angenehm genannt werden könnten (weil sie überhaupt nicht musikalisch sind). Doch kommt es ja auch in den Stufen höchster Entwicklung vor, dass die Ausdrucksformen der Sprache, namentlich wenn sie zu Zeichen des unangenehmen Erlebens werden, nichts weniger als musikalisch sind, wie das Jammern, Heulen, Kreischen, Toben, zumal wenn es sich um den Ausdruck sehr widerwärtiger Betonungen unserer Erlebnisse handelt. Trotzdem besteht kein Hindernis, die Sprachäusserungen als in der Form

von Klangbildern in die Aussenwelt projicierte Erlebnis-Betonungen zu bezeichnen.

Dies allen Menschen eigene, allerdings in seinen Projectionsstadien noch viel zu wenig untersuchte Gebiet der Ausdrucksbewegungen hat nun einen Erfolg, den es mit der Musik theilt, wobei es letztere aber weit überflügelt hat. Es lässt nämlich das ‚Klangbild" als Ausdruck für den Ton des Erlebnisses zurückschliessen auf das verursachende Erlebnis, und hier liegt nun ein grosser Unterschied zwischen den sprachlichen und den rein musikalischen Klängen. Während nämlich erstere ein naturnothwendiger Ausdruck des Erlebnistones sind, wie der Schrei des Schmerzes, der Jubel der Freude, der Ausruf der Bewunderung, der Laut des Behagens, sind die musikalischen Klänge nicht ein naturnothwendiger Ausdruck des Erlebens, namentlich wenn sie durch Instrumente hervorgebracht werden, welche ja nicht wie die Menschenstimme angeboren, sondern künstlich erzeugt sind. Es ist daher der durch Violinspiel ausgedrückte Schmerz, der durch Trompetengeschmetter ausgedrückte Jubel nicht in so nahe Beziehung zum verursachenden Objecte zu bringen wie die eigentlichen Ausdrucksbewegungen (z. B. die Demonstrationsgeberden) und namentlich die Sprachbewegungen. Daher sind auch die Klänge der Musik formal-ästhetisch viel leichter und umfänglicher zu verwenden, als die Klänge und Geräusche in den poetischen Dichtwerken (Rhythmus, Reim). Trotz der fortschreitenden sprachlichen Differenzierung der Völker sind ihre positiven sprachlichen Ausdrücke der Lust und der Unlust so ziemlich gleich. Man kam eben, wenn auch langsam, durch die Übereinstimmung von Lust und Unlustäusserungen darauf, dass sie als ein Andeutungsmittel des zugrunde liegenden Objectes und damit als Verständigungsmittel dienen könnten, besser noch als die Demonstrations-Ausdrucksbewegungen, welche ja gesehen werden müssen, während die sprachlichen Ausdrucksbewegungen hörbar und von der directen Nähe und vom Lichte unabhängig sind. Jedenfalls hat auch die Fähigkeit, Naturlaute nachzuahmen und dadurch Objecte anzudeuten, welche in der Natur solche Klanggeräusche erzeugen, wodurch die Sprachlaute ebenfalls eine demonstrative Bedeutung gewannen, gleichfalls mit dazu beigetragen, die Sprache zum Verständigungsmittel des inneren Lebens im weiteren Sinne zu verwenden. Dadurch wurde sie allerdings ihres ursprünglichen Charakters als Andeutungsmittel des Tones unseres Erlebnisses einigermassen entkleidet. Das logische Element trat mehr und mehr in den Vordergrund, und als sich die Cultur endlich in breiter Weise der Sprache bemächtigte, da siegte die logische Richtung so sehr, dass sich manche

vielleicht des Gefühlselementes in der Sprache nicht erinnern, wenn man sie nicht darauf aufmerksam macht, dass jedes Bedeutungswort, das vorzugsweise noch jetzt Gefühlstöne ausdrückt, wie Freude, Wonne, Lust, Schmerz, Entzücken, Jammern, Klage, Jubel, bei guter Sprechweise einen ganz eigenthümlichen subjectiven Gefühlsklangreiz besitzt, dass aber auch die gesammte Sprache, selbst wenn sie rein logisch angewendet wird, fortwährend von einem Gefühlston durchzittert ist, der ihr eigentlich erst Leben und Wesen verleiht. Aus der Sprache klingt die Seele nicht bloss in dem Sinne, dass die einzelnen Geräusche und Klänge begrifflich gefasst werden, sondern dass sie insbesondere das Verhältnis ausdrücken, in welchem die Seele zu den durch Worte ausgedrückten Erlebnissen steht, und wodurch sie ausser dem logischen auch das Gefühlselement der Erlebnisse im Hörer miterzittern lässt.

Daher liegt eine willensbestimmende Kraft in der Sprache. Das Zustimmende und Ablehnende und damit das die anderen Bestimmende und Herausfordernde ist eben der Ausdruck der Erlebnisconsonanz und Dissonanz; und daher entbehrt der Taubstumme, welcher doch, wenn er gebildet ist, die Worte vom Munde abliest, das Gemüthsanregende in der Sprache. Sie wirkt für ihn bloss logisch, nicht auch gefühlskräftig. Die Geberdensprache der Taubstummen ist viel heftiger und bewegter als die Geberdensprache Hörender, weil die Tauben das Gefühlselement des Willens in den Geberden mit zum Ausdruck zu bringen trachten, und weil die lebhaften Mienen, welche ebenfalls ein Widerspiel des Gefühlstones zu sein vermögen, mit hinzukommen müssen; daher haben gefühlskräftige und willensstarke Menschen eine sehr packende Sprache und ein sehr lebhaftes Mienenspiel.

Diese Zwischenbemerkung über das Wesen der Sprache schien nothwendig, ehe ihrer Beziehung zum Rückerlebnisse näher gedacht wird.

III. Bestandtheile der Sprache.

Mit den Erlebnissen verbinden wir nun zur Bezeichnung derselben Namen. Jedenfalls waren die ersten Namen Bezeichnungen von Gefühlstönen, und diese haben noch jetzt am deutlichsten den ursprünglichen Charakter bewahrt: schön, hässlich, mild, hart, süss u. s. w., worin das Charakteristische der angenehmen oder unangenehmen Empfindung ganz gut angedeutet erscheint. Dann kommen die Thätigkeitsnamen, welche vielfach noch als Schallnachahmungen erkennbar sind, z. B. stossen, schlagen, klappern, lachen, schnappen, husten, pfeifen, blasen, stürzen, waschen und sodann die eigentlichen Schallnachahmungen, wie plätschern, rauschen, heulen u. s. w. Endlich bezeichnete man die Objecte, auf welche man die Erleb-

nisse bezog, wobei wahrscheinlich die Namen der Thiere unter gleichzeitiger Nachahmung der ihnen eigenen Laute eine grosse Rolle spielten, wie Kuckuck, Pfau, Kuh, Rabe u. s. w. Endlich legte man den Anschauungen überhaupt Namen bei, deren Beziehung auf das Object wohl nur auf Übereinkommen beruhend zu denken ist, wenn auch bei vielen Namen die Beziehung auf das eigentliche Willensverhältnis eben nur infolge der allmählichen Corruption, Abschleifung, Abbröckelung u. s. w. der Lautbestandtheile nicht mehr erkennbar ist.

Genug, dass Merkmale, Thätigkeiten und Dinge mit einem lautlichen Wertzeichen nun versehen wurden, welches wie ein zum Erlebnis gehöriges Merkmal sich verhält und daher die Fähigkeit besitzt, als Theil eines durch Projection verschiedener Sinne gewonnenen Gesammt-Erlebnisses die übrigen zugehörigen Theile in Erinnerung zu rufen. Wir gewöhnen die Kinder frühzeitig, am besten — wie schon bemerkt wurde — vom dritten Lebensvierteljahre an, Merkmale, Thätigkeiten, insbesondere aber Dinge mit dem Klangbilde, welches wir Merkmals-, Thätigkeits- oder Dingname nennen, zu verbinden; und es wird dann, wenn der Klangreiz nur mit den übrigen Reizen einer Anschauung oder mit dem Erlebnisse einer Thätigkeit, oder auch nur mit einem einzelnen Sinneserlebnisse (wie das Erleben des Rothen, des Klingenden, des Süssen, des Duftigen, des Schweren, des Warmen, des Drückenden, Stechenden u. s. w.) verbunden ist, das eintretende Theilerlebnis (eben der Name) dem Gesammterlebnis zur Erinnerung verhelfen. Das ist ein ausserordentlich brauchbares Mittel zur Hervorrufung von Rückerlebnissen; aber es wirkt nicht unfehlbar, wenn durch irgend ein Hindernis mit dem Klangbilde (dem Klangcentrum) die Modificationen des Willens, welche die übrigen Merkmale bilden, nicht in rechter Weise mit den Projectionsreizen der Gehirncentren in successive Verbindung treten. Es wird der Name genannt, z. B. einer Pflanze, eines Thieres; aber die Erinnerung an das Vorgestellte kann ausbleiben, es fällt dem Kinde z. B. nichts von der Gestalt, Farbe u. s. w. unserer Hausthiere ein.

In einem solchen Falle haben wir ein Klangerlebnis, aber kein vollständiges Rückerlebnis. Bei der enormen Schnelligkeit, mit welcher wir in Wort und Schrift die Klangbilder und deren Zeichen in der Schreib- und Druckschrift, als Reiz beim Sprechen auf das Gehör, oder beim Lesen auf das Gesicht wirken lassen, kann man in einer Minute ganz gut 180 Worte sprechen und 300 Worte lesen, von denen jedes 1—2, ja manchmal selbst 3 und mehr Silben hat. Freilich besteht die grössere Hälfte des Gelesenen oder Gesprochenen nicht aus Formwörtern, aber 90 Begriffsworte

in richtiger Verbindung mit den Formwörtern sprechen, oder 120—180 selbst gelesene oder in geeigneter Weise vorgetragene Wörter in einer Minute zu erfassen, das zeigt immer noch die grosse Leistungsfähigkeit der Reproduction hinsichtlich der Schnelligkeit. Doch dürfen wir uns auch keiner Täuschung hingeben. Soll jedes Wort in voller Klarheit gefasst und jedes Merkmal genau reproduciert werden, dann werden wir für 100 Worte auch 2, ja selbst 3 Minuten brauchen. Man kann also ebensogut Worte als blosse Klangreize erleben (hören, sprechen oder bloss reproducieren), ohne dass dieselben mit einem sonstigen Erlebnisinhalt in Verbindung stehen, ebenso wie man Erlebnisse durch die Seele ziehen lassen kann, ohne dass dabei das Merkmal eines bestimmten Klangreizes hinzugefügt wird. Es ist aber nicht zu leugnen, dass nach erlangter Beherrschung der Lautsprache das Denken in Worten die Regel wird, als ein bequemes Mittel, den Inhalt der Begriffe gewissermassen summarisch auf einem Projectionsgebiete zusammenzufassen. Im letzteren Falle erscheint das Wort gewissermassen als Gefäss, welches die Merkmale des Begriffes einschliesst.*)

Die Summe der Erlebnisse, welche den Willen bestimmen, oder welche vom Willen ausgehen, ist ganz ausserordentlich grösser als die sprachlichen Ausdrücke. Immerhin ist das zunehmende Wachsthum des Wortschatzes ein Kennzeichen für die steigende Reproductionsfähigkeit des Menschen. In Verbindung mit den Mienen und Geberden und durch die mannigfachen Veränderungen, welche jedes Wort in Verbindung mit den Biegungssilben und durch Verbindung mit Formwörtern, namentlich mit den Verhältniswörtern in seinen Bedeutung erfährt, endlich durch die Verbindung der Merkmals-, Zeit- und Dingwörter mittelst der Formwörter, besonders der Hilfszeitwörter zu sogenannten Denkacten, in denen der denkende Wille sich bekundet, wird es möglich, dass der Mensch mit einem verhältnismässig kleinen Sprachschatze fast alle seine Erlebnisse des denkenden und handelnden Willens sammt den ihnen innewohnenden Gefühlen zum Ausdrucke bringen kann.**) Am meisten wird er aber darüber klagen, dass er nicht genug Worte für die Gefühlstöne besitze. Dies ist natürlich, da eben jedes Erlebnis mit einem Gefühlstone behaftet ist; und obwohl derselbe stets immer wieder auf Lust hinausläuft, bedürfte er doch immer in seiner Eigenart einen andern Ausdruck zur scharfen Fassung. Der Mensch erweiterte daher den Umfang des Ausdruckes seiner Gefühle durch die

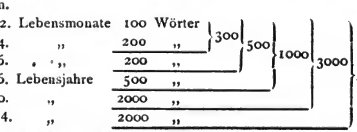
*) Freilich kommt in ausserordentlich vielen Fällen dieser Inhalt nicht zu klarer Reproduction; die einzelnen Merkmale können eben nicht die Reproductionsschwelle erreichen.

**) Man rechnet folgende Zunahme des Wortschatzes, wobei die Biegungsformen

Musik. Es gibt für den Gefühlsreichthum der Griechen Zeugnis, dass sie eine singende Sprache hatten und sich der Musik auch für die Recitation der Epen und der Chorsprache der Dramen bedienten. Dass die Musik in der neueren Zeit eine grosse Vervollkommnung erlangte, ist ein günstiges Zeichen für den Bildungsreichthum der Gegenwart.

Der musikalisch-ästhetischen Seite der Sprache, welche die neuere musikalische Theorie mit psychologischem Scharfblick in der Weise erfasst hat, dass sie die elementaren Sprachäusserungen auch als Elemente aller Musik gelten lässt, könnte füglich noch ein Capitel gewidmet werden; doch steht zu befürchten, dass zu viel neue und vom bisherigen abweichende Ansichten das Interesse des freundlichen Lesers ermüden. Die Untersuchungen Preyers über die Seele des Kindes, die Bestrebungen Wundts auf experimentell-psychologischem Gebiete, die Popularisierung dieser Forschungen durch Dir. Hannak, die Bemühungen des Annaberger Seminars um Feststellung des kindlichen Sprachschatzes und nicht zum mindesten die Darlegungen Strümpells in seiner „Psychologie“ und „Pädagogischen Pathologie“ haben zwar alle das Interesse an der Entwickelung der kindlichen Sprache geweckt; aber nur unter Mithilfe so vieler Berufener, wie die Lehrer es sind, kann die volle Klärung der sprachpsychologischen Probleme gelingen. Zu dieser Mithilfe die Herren Collegen anzuregen, das ist der Grund, welcher mich zur Veröffentlichung der vorliegenden psychologischen Studie bestimmte.

(Declination, Conjugation und Steigerung, sowie die Rectionsbeziehungen) nicht besonders gerechnet werden.



Erwirbt sich der Mensch eine höhere Bildung, so steigt der Wortschatz auf 10000 und bei manchen Gelehrten und reichgebildeten Menschen wohl auf 20000 Wörter. Grösser dürfte wohl der Wortschatz weniger Menschen sein, weil die Zunahme des Wortschatzes sodann nur innerhalb gewisser Gebiete liegt, welche für andere wieder fremd bleiben. Auf solche Weise hat allerdings die deutsche Sprache, welche die reichste unter allen Sprachen ist, sich einen Wortschatz von 90—95000 Wörtern erworben. Es ist daher selbstverständlich, dass die Deutschen als das gefühlsreichste Volk gelten, da sie thatsächlich am meisten befähigt sind, alle Schattierungen des Gefühls zum Ausdruck zu bringen. Jedes Wort ist ja eigentlich der Ausdruck für den Erlebniston, welcher ursprünglich in der Lautausdrucksbewegung seine Vorstellung fand. Sie sind aus eben diesem Grunde das Volk der Denker, da ihnen am meisten Rede- und Wortformen zur Bethätigung der Acte des denkenden Willens zur Verfügung stehen.

IV.

Verwahrloste Jugend.

Vorgetragen am 1. December 1892 von J. W. Holczabek.

Wer Gelegenheit hat, zahlreiche Kinder in ihrem Äussern und in ihren Handlungen zu beobachten, wird die traurige Thatsache nicht ableugnen können, dass sowohl in den Reihen der schulpflichtigen Kinder, als auch unter der Zahl derer, welche die Schule noch nicht besuchen, einzelne Individuen anzutreffen sind, deren Zustand auf eine körperliche und geistige Verwahrlosung schliessen lässt.

Diese Thatsache kann nicht geleugnet werden, sie ist vorhanden in Stadt und Land, bei Armen und bei Reichen, bei Ungebildeten und bei Gebildeten; die Schule hat unter ihr zu leiden, der noch unverdorbenen Jugend bietet sie böse Beispiele, den Gemeinden kostet sie schwere Opfer, und den Gerichten gibt sie zu schaffen. Es dürfte daher eine dankenswerte Aufgabe sein, die Ursachen der Verwahrlosung bei unserer Jugend aufzudecken und nach Mitteln zu suchen, um diesen das Wohl der gesammten menschlichen Gesellschaft gefährdenden Erscheinungen wirksam zu steuern.

Die Verwahrlosung kann verschiedene Seiten des heranwachsenden Menschen umfassen, woraus sich folgende Classification von verwahrlosten Individuen ergibt: 1) körperlich Verwahrloste, oder 2) geistig, ferner 3) körperlich und geistig, dann 4) sittlich, endlich 5) körperlich, geistig und sittlich Verwahrloste.

Nun kann allerdings noch der Fall eintreten, dass Kinder nach der einen oder der anderen dieser Richtungen verwahrlosen, trotzdem ihnen die nothwendige Obsorge seitens ihrer Eltern oder Pfleger bei der Erziehung zutheil geworden ist; aber das sind dann vereinzelte Fälle, die ihren wesentlichsten Grund in den fehlerhaften Anlagen des Individuums, oder aber in fremden äusseren Einflüssen haben können.

Wir haben uns zunächst mit jenen Bevölkerungsschichten zu befassen, aus welchen erfahrungsgemäss die meisten verwahrlosten Kinder herstammen

und müssen uns mit den Ursachen dieser Verwahrlosung beschäftigen, weil man diese genau kennen muss, wenn man das Übel in der Wurzel ausrotten will.

Diese Ursachen können sein: 1) fehlerhafte Anlagen des Kindes, 2) grosse Armut der Eltern, 3) Unverstand der Eltern bei der Erziehung der Kinder, 4) Leichtsinn der Eltern, 5) Gleichgiltigkeit der Eltern gegen ihre Kinder, 6) Roheit der Eltern, 7) böse äussere Einflüsse der Umgebung, endlich 8) zu frühe Selbständigkeit der Kinder.

Wenn auch hier zunächst das Elternhaus und die äusseren Verhältnisse des Kindes in Betracht kommen, so muss doch auch die Schule mit ihren Massnahmen, inwieweit diese an der Verwahrlosung der Jugend Schuld tragen kann, kurz berührt werden. Und da kann man schon zu dem Schlusse kommen, dass eine in disciplinarer Hinsicht mangelhafte Schule, dass ungebildete und gewissenlose Lehrer auch an der Verwahrlosung der Jugend, an der körperlichen Schädigung, geistigen Verkümmerung und sittlichen Verwilderung der Schüler einen schwerwiegenden Antheil haben können, wenn sie diese auch nicht geradezu herbeiführen.

Gehen wir nun die einzelnen Ursachen der Verwahrlosung der Jugend aufmerksam durch, so ergeben sich auch zwanglos die Mittel zur Bekämpfung derselben.

Es ist bekannt, dass einzelne Kinder, die von ihrer frühesten Jugend an eine gute und streng geleitete Erziehung geniessen, den Massnahmen der Erzieher einen activen oder passiven Widerstand leisten, dass dieselben trotz aller guten Erziehungseinflüsse nicht auf die rechte Bahn zu bringen sind; wie wenn sie von einem unerbittlichen Fatum dem Verderben geweiht wären, gehen sie ihrem Unglücke entgegen. Solche Kinder stellen Räthsel dar, welche nur der geschickte Psychiater zu lösen berufen sein kann. Die gewissenhafteste Erziehung von Seite der Eltern, der günstigste Einfluss der Umgebung des Kindes, die sorgfältigste geistige und sittliche Pflege desselben in der Schule — sie alle bringen nur negative Erfolge zuwege. Solche bedauernswerte Geschöpfe kann man nicht zu den normal entwickelten Menschen rechnen. Liebe und Ernst, Nachsicht und Strenge, sie vermögen nicht, eine nachhaltige Wirkung auf sie auszuüben; daher gehören sie nicht ins Elternhaus, nicht in die Schule, nicht in eine Correctionsanstalt, sie gehören einfach in eine eigene Abtheilung für Geisteskranke, wo neben dem geschickten Pädagogen der tüchtige Psychiater auf das gewissenhafteste seines schweren Amtes waltet. Nahrung, Kleidung, körperliche Pflege, Arbeit und Spiel müssen einem solchen eigenartig ent-

wickelten Kinde angemessen in Verwendung kommen, dann ist ein Erfolg nicht ganz ausgeschlossen.

Wie kommt es denn, dass in einer gut gestellten Familie, die in der glücklichen Lage ist, für ihre Kinder alles zu leisten, ein Kind, das genau so erzogen wird wie alle übrigen, sittlich verwahrlost, dass es frühzeitig bösen Leidenschaften zum Opfer fällt, dass es also sein Lebensglück verfehlt? Da bleibt wohl nichts anderes übrig, als fehlerhafte Anlagen in der Kindesnatur vorauszusetzen. Solche Kinder muss man ärztlich untersuchen lassen, sie in fachmännisch ärztliche Pflege stellen, um so dem einmal vorhandenen Übel auf dem Wege sorgfältig körperlicher Pflege und entsprechender individueller geistiger Behandlung entgegen zu wirken. Glücklicherweise kommen solche Räthsel in der Kinderwelt nur selten vor, und den meisten Kindern, die der sittlichen Verwahrlosung anheimzufallen drohen, ist mit bewährten, aber consequent durchgeführten Erziehungsmitteln schon beizukommen.

Was nun die zweite Ursache der Verwahrlosung der Kinder betrifft, die Armut der Eltern, so ist diese wohl indirect sehr häufig daran Schuld; aber man würde irre gehen, wenn man glauben wollte, die Verwahrlosung der Kinder sei eine natürliche Folge der Armut ihrer Eltern.

Wer da weiss, wie wir Schulmänner es so gut wissen, welch unsagbares Elend, welch ununterbrochene Noth in so manchen Familien herrscht, denen im Winter die geheizte Stube und das trockene Brot als hohe irdische Genüsse erscheinen, welche eine traurige Vergangenheit, eine schlimme Gegenwart haben und einer düstern Zukunft entgegensehen, und die doch ihre Kinder, ihr einziges Gut auf der Erde, mit aller nur möglichen Liebe umschliessen; wer da weiss, wie wir es wissen, wie solche schwächliche, unter Entbehrungen aller Art leidende Kinder dennoch brave, fleissige und anständige Zöglinge sind, die, wenn auch mit hie und da unzulänglichen geistigen Mitteln, dennoch alle ihre Pflichten in der Schule erfüllen, und wie diese Kinder einst doch nützliche und rechtschaffene Mitglieder der Gesellschaft werden: der muss, so wie es bei uns Schulmännern der Fall ist, zu dem beruhigenden Schlusse kommen, dass die Noth der Eltern allein niemals die Ursache zur Verwahrlosung der Kinder sein muss; aber auch zur Folgerung, dass sie es nicht unter allen Umständen zu sein braucht, wenn die hiezu berufenen Organe das Möglichste thun, um der Noth der Kinder zu steuern und ihnen das unbedingt zum körperlichen Gedeihen Nothwendige zu bieten.

Leider ist aber oft eine Folge der Armut der Eltern eine grosse Nachlässigkeit derselben; sie haben so wenig und nehmen sich nicht die Mühe, das Wenige klug und sparsam zu Rathe zu halten. Einige Beispiele:

Die Schuhe des Kindes schreien nach Ausbesserung, diese erfolgt nicht, weil den Eltern das Geld hiezu fehlt; aber müssen denn tagelang völlige Kothschichten an denselben hängen? Das Höschen des Knaben hat keinen einzigen Knopf, und mit einem Strick ist es ihm um den Leib gebunden. So arm ist keine Mutter, dass sie ihrem Kinde aus irgend einem Band nicht Hosenträger machen könnte. Ungewaschen, ungekämmt, mit zerrissener, schmutziger Wäsche braucht das Kind des allerärmsten Proletariers nicht auf die Gasse zu gehen und in die Schule zu kommen. Vielleicht dann, wenn die Mutter krank zu Hause liegt und der Vater weit weg in Arbeit ist, also nur vorübergehend! So bemerken wir oft eine körperliche Verwahrlosung, wo dieselbe gar nicht nöthig ist oder durch die Umstände gerechtfertigt erscheint.

Aber diese körperliche Verwahrlosung ist oft die Ursache der geistigen; denn ein solches Kind fühlt es instinctiv, dass es im Vergleich zu den übrigen Kindern schon durch sein Äusseres zurücksteht, es wird gewöhnt, sich als minderwertig zu betrachten, der kindliche Ehrgeiz wird in ihm erstickt, weil es in seinem Verkehr wieder nur an seinesgleichen angewiesen bleibt.

Gerade bei einem solchen Kinde muss sich jene werkthätige Liebe des Lehrers zeigen, die ein Vermächtnis des grossen Kinderfreundes Pestalozzi allen wahren Lehrern des Volkes ist, welche in dem unvergleichlich milden Geiste und in der aufopferungsvollen Liebe dieses edlen Pädagogen ihres schweren und dann doppelt schönen Amtes walten.

Hier ist die Schule der berufene Factor, sociales Elend zu mildern und es für die Zukunft zu mindern. Denn aus diesem kindlichen Proletarier wird ja einst der Mann, der seinem Vater in allem gleicht, der wahre Mutterliebe kaum kennen gelernt hat, und dem seine eigenen Kinder ein getreues Spiegelbild seiner einstigen elenden Kindheit abgeben werden.

Allerdings ist es richtig, die Schule kann sociale Unterschiede nicht völlig ausgleichen, aber in ihren Räumen darf es solche doch nicht geben. Gerade das ärmste Kind, welches in den traurigsten Familienverhältnissen lebt, braucht den liebreichen, gewissenhaften, vorsorglichen, unermüdet im Dienste wahrer Humanität stehenden Schulmann, der im schlimmsten Falle für solche arme Kinder auch zu betteln vermag.

Gewiss weist unsere Neuschule vor der alten grosse Vorzüge in Bezug auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes und bei Anwendung der Unterrichtsmethode auf, aber einen Vorzug hat sie, der noch immer zu wenig gewürdigt wird, den, dass alle Kinder ohne Rücksicht auf ihre Herkunft, auf ihre Nationalität, auf ihre Confession, auf ihre geistige Begabung, auf ihr

Benehmen in ihrem Lehrer den gleich wohlwollenden Menschenfreund besitzen. So ist sie denn von dem Gesetzgeber als eine wahrhaft demokratische Institution gedacht, der die weithin sichtbare Aufschrift voll gebürt: Hier in dieser der Jugend geweihten Bildungsstätte hört jeglicher Unterschied auf; die Kinder, sie sind sich alle gleich!

Zum grossen Glück findet die Schule bei ihren Bemühungen um die Verbesserung des leiblichen Wohles der ihr anvertrauten Kinder werkthätige Förderer in der grossen Zahl humanitärer Vereine und edler Wohlthäter. Die Mittelschulen haben ihre Schülerladen, in einigen Kronländern unseres Vaterlandes sind Schulkreuzervereine entstanden; aber so allgemein, wie es die Idee von einer durchgreifenden Unterstützung der Kinder des Volkes nöthig macht, ist dieselbe leider noch nicht verbreitet und zweckmässig organisiert. Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass es unter den Schulen, je nach ihrem Standorte, grosse Unterschiede gibt, indem manche von ihnen auf die öffentliche Wohlthätigkeit riesige Ansprüche erheben müssen, andere dagegen einer geringen Unterstützung bedürfen. Was hilft des Lehrers menschenfreundliches Herz, wenn er so in der traurigen Lage ist, gar nicht helfen zu können; dieses Unvermögen wird ihm endlich zur immerwährenden Qual. Hier muss Hilfe von aussen kommen. Solche könnten Kinderunterstützungsvereine gewähren, die gewissermassen als Ortsgruppen eines einzigen grossen Kinderunterstützungsvereins in Wien oder in andern grossen und grössern Städten ihre Gelder an eine Centralstelle abführen könnten, von wo aus sie zunächst den bedürftigsten Schulen zuzuwenden wären. Eine solche Organisierung ist nur in Wien und in andern grossen Städten schwer, in kleineren Städten, in Märkten und in Dörfern braucht die Angelegenheit nur die tüchtige Lehrerschaft zielbewusst in die Hand zu nehmen, der Erfolg wird nicht ausbleiben. Wie oft werden nicht Kleidungsstücke von Kindern wohlhabender Eltern verschleudert, und welche Wohlthat würde deren Zuwendung an arme Kinder sein! Jede Schule könnte eine Sammelstelle für derartige Spenden sein, und sie hätte gewiss für den richtigen Absatz nicht zu sorgen. Aber das alles muss man den Leuten sagen, man muss dies in Wort und Schrift thun, immer und überall.

Freilich, das sociale Elend in seiner Rückwirkung auf die Jugend vollständig zu beheben, wird kaum auf diese Weise gelingen, anderseits gibt es gewissenlose Eltern, die, auf die öffentliche Wohlthätigkeit pochend, ihre Pflichten gegen die eigenen Kinder unerfüllt lassen, auch wenn sie dieselben erfüllen könnten. Deshalb kann diese öffentliche Wohlthätigkeit der Mitwirkung seitens der Schule und der Lehrer nicht entrathen, weil diese insofern

die besten Controlorgane bei diesem schönen Liebeswerke sein können, da sie in der Lage sind, solche pflichtvergessene Eltern von den wahrhaft bedürftigen zu unterscheiden.

In dem Masse aber, als die ungenügend gekleideten, ungewaschenen, körperlich verwahrlosten Kinder an Zahl abnehmen, als sie den in glücklicheren Verhältnissen lebenden mehr gleichen, wird auch der Einfluss des Lehrers auf sie ein nachhaltigerer, und das Gefühl der Verlassenheit wird sich solcher Kinder nicht in dem Grade bemächtigen, die Schule ist ja ihre Wohlthäterin, der Lehrer ihr vorsorglicher Freund. Warum sollten sie sich ihm denn nicht mit jener unschuldigen, kindlichen Offenheit nähern, die doch eine wesentliche Vorbedingung für den Erziehungserfolg ist.

In dem Grade, als sich der Lehrer solcher armer Kinder annimmt, stellt er sich aber auch in den Dienst seines Volkes, und geschieht dies allgemein, d. h. treten Tausende von Lehrern in den Bannkreis einer solchen Humanitätsidee, so wird ihnen auch die dankbare Anerkennung der Massen des Volkes, die ihnen jetzt fast fehlt, nicht vorenthalten bleiben, sein Ansehen, sein erziehlicher Einfluss, sie werden dadurch bedeutend gehoben. Darin liegt aber auch die grosse Wichtigkeit dieser praktisch am richtigen Orte durchgeführten Humanitätsidee für den gesammten vaterländischen Lehrerstand, der sich derselben bemächtigen und sie mit allem Ernste und unerschrocken durchzuführen als Aufgabe sich stellen sollte.

Als dritter Grund der Verwahrlosung der Kinder kommt der Unverstand mancher Eltern bei der Erziehung in Betracht. Es ist geradezu merkwürdig, wie häufig sonst verständige Männer und Frauen, wenn es sich um ihre Kinder handelt, wie von einem Wahne umfangen sind. Ihre Elternliebe macht sie für die Fehler derselben blind, ja lässt ihnen dieselben noch als Vorzüge erscheinen. Solche Kinder finden an ihren Eltern allen Rückhalt; haben sie mit ihren Gespielen irgend eine Missethat begangen, so sind sie gewiss unschuldig daran, wenn auch ihre Schuld klar am Tage liegt; ist der Lehrer mit ihnen unzufrieden, so ist er ein Barbar oder ein dummer Mensch, und das geht so fort. Da derartige Kinder an ihren Eltern immer einen Rückhalt finden, da es für sie also keine Autorität gibt, wähnen sie, dass sie weder zu folgen, noch zu lernen brauchen, und dass alles Ungemach, welches sie trifft, eine Ungerechtigkeit sei, die ihnen von bösen Menschen zugefügt werde. Diese falsche Auffassung von Elternliebe und Elternpflicht, dieses Nachgeben gegen die egoistischen Triebe ihrer Sprösslinge, häufig verbunden mit der Untugend seitens der Kinder, Geld vor den Eltern zu verheimlichen und dasselbe zu missbrauchen, hat nicht selten sogar Kinder

aus besseren Familien der Verwahrlosung entgegen geführt, und wir könnten hier mit manch drastischem Beispiele aus unserer Praxis dienen.

Was ist nun zu thun, um solche verblendete Eltern zur Einsicht zu bringen? Der Lehrer vermag oft wenig zu thun, vielleicht dürften Vorstellungen seitens der Ortsschulbehörde auf dieselben von wohlthätigen Folgen begleitet sein. Es ist auch unmöglich, derartige Kinder der sie tief schädigenden Sphäre der häuslichen Erziehung zu entreissen, denn die Eltern würden schon gegen die Voraussicht einer Verwahrlosung Verwahrung einlegen. Und doch darf der gewissenhafte Lehrer kein Mittel unversucht lassen, dem Wahne verblendeter Eltern entgegenzutreten. Er beobachte das Kind um so strenger, halte mit seinem eindringlichen Rathe den Eltern gegenüber nicht zurück, appelliere nöthigenfalls an den Ehrgeiz der Eltern, indem er das Gute am Kinde rückhaltlos anerkennt und so documentiert, dass er nur das Wohl desselben im Auge hat.

Auch der Leichtsinn der Eltern kann die Verwahrlosung der Kinder fördern. Es gibt Eltern, die sich für alles auf der Welt interessieren, nur für ihre Kinder nicht; sie kümmern sich um dieselben nur insoweit, als es unbedingt nothwendig ist. Solche Kinder finden sich auf der Strasse zusammen, treiben sich in den Gassen und auf den Plätzen herum, sind geradezu herrenlos und verwildern völlig. Mit einzelnen boshaften Streichen beginnen sie, mit leichten Vergehen setzen sie ihr Treiben fort, irgend welche Autorität erkennen sie nicht an und bilden sich so zu Schädlingen der Gesellschaft aus. Sie läuten die Kirchenglocken, sie suchen bei Leichenbegängnissen und Hochzeiten durch Wagenthüraufmachen einiges Geld zu ergattern; bekommen sie zuhause nicht gehörig zu essen, so erbetteln sie bei Zuckerbäckern, bei offenen Ständen einige Nahrung, kurz aus diesen Kindern recrutieren sich die künftigen Landstreicher. In einer Wiener Schule des V. Bezirkes kam ein 10jähriger Knabe tagelang nicht nachhause. Er gieng von Haus zu Haus betteln, erzählte den Leuten Schaudermären von seiner unglücklichen Lage, wusste sie zu rühren, schlief hinter Fleischhauerhütten, im Linienwallgraben und führte so ein unstetes Leben. Anfangs liess ihn seine Mutter durch die Polizei suchen, später kümmerte sie sich um ihn gar nicht mehr, es solle werden aus ihm, was wolle, meinte sie; er sei ihrer nicht wert. Und so wurde er denn ein vollendeter Strolch. In diesem Falle ist es doch klar, dass andere Factoren die Erziehung der Kinder übernehmen müssen, wenn die Eltern den ganzen Einfluss auf dieselben verlieren. Armen, den Entbehrungen preisgegebenen Kindern kann die Schule durch öffentliche und private Wohlthätigkeit helfen, aber gegen den Leichtsinn der Eltern gibt es kein anderes Mittel, als Kinder, die unter diesen bösen Einflüssen ihrer Eltern

leiden, diesen abzunehmen, je früher, desto besser, und sie in einer entsprechenden Erziehungsanstalt behufs Rettung vor Verwahrlosung unterzubringen.

Mit dem Leichtsinn der Eltern geht die Gleichgiltigkeit derselben Hand in Hand, nur kann man dieser leichter entgegenwirken; denn, sind die Eltern auch gegen ihre Kinder gleichgiltig, so sind sie es doch nicht immer gegen ihren Ruf, sie wollen wenigstens vor andern Eltern nicht zurückstehen. Auf diese Eigenschaft muss der Lehrer besonders achten, und sie für seine Zwecke ausnützen.

Am schädlichsten ist wohl der Einfluss roher Eltern auf ihre Kinder; denn das, was diese von ihrer frühesten Kindheit an von der rohen Umgebung unausgesetzt in sich aufnehmen, ist leider bleibend und für die spätere geistige und sittliche Ausprägung massgebend. Es ist erschrecklich, was für Ausdrücke, Bezeichnungen und Schimpfworte die Kinder mit in die Schule bringen. Gewiss hören sie dieselben wieder von andern Kindern, aber wenn man der Sache nachgeht, so stammt die Disposition für derartige Äusserungen doch aus dem Elternhause. Es ist nur ein grosses Glück, dass die Kinder mit dem, was sie Unlauteres und Ungehöriges sprechen, in den allermeisten Fällen keine klaren Begriffe verbinden. Deshalb hüte sich der Lehrer, durch sorgsames Fragen und Untersuchen die Kinder erst recht zum Verständnis des Gesagten zu führen, er tadle und bestrafe die ungehörige Äusserung und gebe es dem Vergessen anheim. In einer Familie, wo Zwietracht herrscht, wo Vater und Mutter nur in den rohesten Ausdrücken mit einander verkehren, wo Schamlosigkeit sich breitmacht, da ist kein Ort für die rechte Erziehung der Kinder; solche Eltern sind der Kinder nicht wert, und diese sollten ihnen unbedingt abgenommen werden.

Wenn also in mancherlei Fällen die Eltern selbst auf die Verwahrlosung der Kinder einen fördernden Einfluss nehmen, kann anderseits auch die Umgebung der Kinder, der ständige oder augenblickliche Verkehr derselben mit andern Personen, das böse Beispiel sehr viel schuld an ihrer Verwahrlosung sein. Wie viele Elter haben ihre Kinder auf das sorgfältigste erzogen, und ein einziger schlechter Mensch drückte denselben das Kainszeichen schwerer sittlicher Verirrung auf. Was bekommen unsere halb erwachsenen Mädchen in den Strassen zu sehen, wovon müssen sie frühzeitig erfahren? Was bekommen sie zu lesen, und wie schwer versündigt sich so manche sensationslüsterne Zeitung an der Jugend? Was die kühnste Phantasie des Zeichners für gewisse Witzblätter in geradezu schändlichen Dingen ersinnt, das können unsere Kinder in den Schaufenstern unserer Tabak-Trafiken und auf den öffentlichen Ankündigungstafeln mit aller Musse betrachten. Gewiss

gehen Hunderte an denselben vorüber, ohne auch nur das geringste Schlimme dabei zu denken; leider lehrt die Erfahrung, dass das nicht bei allen der Fall ist.

Wir sind gewiss von jener Prüderie frei, welche die Augen fromm zu verdrehen für nothwendig erachtet, wenn ein schönes Kunstwerk uns die edlen Formen der Natur in ihrer keuschen Unverhülltheit zeigt, und wir wissen recht gut, welch ästhetisch bildender Einfluss auf den unverdorbenen Menschen von demselben ausgeht. Aber unvergleichbar schlecht wirkt das obscöne Bild auch auf die Sinne des jungen Menschen und lässt ihn Begierden ahnen, die ihn zum Weiterforschen verlocken.

Es wäre gewiss gut und in seinen Folgen geradezu segenbringend, wenn seitens der massgebenden und wohl auch dazu verpflichteten Factoren in dieser Beziehung die weitest gehende Obsorge, gepaart mit der rücksichtslosesten Strenge, walten würde. Gar viele böse Keime zum sittlichen Verderben für unsere heranwachsende Jugend würden dann vernichtet werden.

Erschöpft sind mit diesen Darlegungen die Ursachen der Verwahrlosung der Jugend noch lange nicht, wir könnten noch die zu frühe Selbständigkeit der Kinder dazu rechnen, die ebenfalls bei hiezu beanlagten Naturen leicht zu schweren sittlichen Verirrungen führen kann. So ist der Mensch in physischer und noch mehr in psychischer Beziehung ein räthselumsponnenes Wesen, auf welches oft nur ein einziger überwältigend wirkender Augenblick für sein ganzes Leben ausschlaggebend sein kann.

Nun gelangen wir zu dem viel wichtigeren Theil unserer Darlegung, nämlich zur Beantwortung der Frage, wie der Verwahrlosung der Jugend in wirksamer Weise begegnet und wie dieselbe in ihren traurigen Folgen auf unverdorbene Kinder bekämpft werden kann.

Was ist nun in dieser Beziehung in früheren Zeiten geschehen? Es ist tendenziös und entspringt einer böswilligen Absicht, wenn man die gegenwärtig vorkommenden Fälle von Verwahrlosung der Jugend unserer Schule zum Vorwurfe macht, und wenn man deshalb, weil die Neuschule ernstlich bestrebt ist, ausreichenderes Wissen und intensiveres Können in dem Volke zu verbreiten, ihr den schweren Vorwurf zuschleudert, sie sei mit schuld, die Abirrungen einzelner Kinder heraufzubeschwören.

In der Schule der strengsten Concordatszeit, wo Katechismus, Bibel und Evangelium den Mittelpunkt alles Unterrichtes bildeten, wo die geistlichen Schulherren alle Bestimmungen für die Schule trafen, wo sie die Gesetze für dieselbe schufen, gab es Correctionsanstalten für Mädchen und für Knaben, und wo sie nicht bestanden, empfand man deren Mangel sehr schwer. Erinnern wir uns an unsere eigene Kindheit, und in unserem Gedächtnisse werden Mitschüler auftauchen, die einer furchtbaren sittlichen

Verwahrlosung zum Opfer fielen; denn hiezu beanlagte Kinder oder Kinder, deren Eltern sehr arm, unverständig, leichtsinnig, gleichgiltig oder roh waren, hat es immer gegeben.

Aus den soeben dargelegten Thatsachen geht nun gebieterisch die Forderung hervor, dass die Errichtung öffentlicher Erziehungsanstalten für solche Kinder, die bei weiterem Verbleiben im elterlichen Hause durch die zweifellos sichergestellte Schuld der Eltern sittlich verwahrlosen müssen, eine unabweisbare Nothwendigkeit ist, wenn man die Zahl jener, die der Gesellschaft zur Last fallen oder sie schädigen, nicht durch immer neuen Zuzug vermehren will. An der Errichtung dieser Anstalten haben sowohl die Gemeinden, wie das Land, sowie der Staat ein lebhaftes Interesse: die Gemeinde, weil die Zahl der von ihr im Alter zu Versorgenden geringer wird; das Land, weil die öffentliche Sicherheit weniger gefährdet erscheint; der Staat, weil die Zahl gefährlicher Proletarier verringert und die öffentliche Gerichtspflege dadurch entlastet wird. Der grösste moralische Nutzen dieser Einrichtung bestände darin, dass die Zahl wirklich unglücklicher und an ihrem Unglück nicht selbst schuldtragender Menschen vermindert und dafür eine bedeutende Zahl arbeitsfreudiger, tüchtiger Mitglieder der Gesellschaft gewonnen werden könnte.

Die Kosten für derartige Erziehungshäuser, mögen sie auch noch so bedeutend sein, stehen daher zu den Vortheilen, welche sie dem Einzelnen und der Gesammtheit gewähren, in gar keinem Verhältnisse, sie sind für jeden Culturstaat, der das Glück jedes einzelnen Staatsbürgers zu befördern und zu sichern als eine seiner vornehmsten Aufgaben ansieht, unbedingt nothwendig, sie sind ein wichtiger Baustein für die humanitären Bestrebungen unserer Zeit.

Das Ideal zur Besserung der Verwahrlosten würden allerdings derartige Erziehungsanstalten noch nicht darstellen, dasselbe ist vielmehr in einer musterhaften Familienerziehung zu suchen. Ein Kind, das wegen mangelhafter Erziehung den Eltern abgenommen werden müsste, sollte in eine andere Familie gebracht werden, wo sich Vater und Mutter desselben liebreich und verständig annehmen, und an deren eigenen Kindern es ein vorbildliches Beispiel vor Augen hätte. Es würden sich gewiss Schulleiter auf dem Lande finden, die solchen armen Kindern gegen eine angemessene Verpflegsgebür ein Heim gewähren würden, und es könnte Sorge der Schulbehörden sein, neben den öffentlichen Erziehungsanstalten, deren man wohl kaum entrathen dürfte, solche Familien für diese humanitäre Idee zu gewinnen.

Vor allem wären daher im Wege der Gesetzgebung folgende Massnahmen anzustreben:

1. Alle bereits bestehenden Besserungsanstalten für die Jugend, die von Vereinen oder Privaten erhalten werden, sollen einheitlich organisiert, d. h. auf Grund bestimmter Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze eingerichtet und der k. k. Landesschulbehörde unterstellt werden.

2. Die neu zu errichtenden öffentlichen Erziehungsanstalten, welche in kleinen Städten oder Märkten zu errichten wären, sollen so organisiert sein, dass sie höchstens 40 Zöglinge aufzunehmen hätten, und zwar sollten in der einen Erziehungsanstalt nur Kinder bis zum 10. Lebensjahre und in der anderen Kinder vom 11. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre aufgenommen werden dürfen.

3. Die aus diesen Anstalten von Gewerbetreibenden in die Lehre aufgenommenen oder von Wirtschaftbesitzern in den landwirtschaftlichen Betrieb übernommenen Zöglinge bleiben unter der staatlichen Controle, diese wird von den betreffenden Bezirkshauptmannschaften geübt.

4. Diejenigen Lehrherren oder Wirtschaftbesitzer, die sich der von ihnen übernommenen Zöglinge solcher öffentlicher Erziehungsanstalten besonders gewissenhaft annehmen, und die mit ihnen gute Erfolge erzielen, werden mit Staatsprämien oder andern Auszeichnungen besonders bedacht.

5. Diese öffentlichen Erziehungsanstalten erhalten als Leiter einen erprobten Schulmann, dessen Menschenfreundlichkeit und Erziehungstüchtigkeit nachgewiesen erscheint. Ihm ist ein jüngerer Lehrer, ein Werkmeister für den Handfertigkeitsunterricht und das nöthige Wartepersonal beizugeben. Der Unterricht beschränkt sich naturgemäss in diesen Erziehungsanstalten auf den Umfang der Unterrichtsgegenstände der Volksschule.

6. Die Kosten könnten in der Weise aufgetheilt werden, dass der Staat die nöthigen Grundcomplexe kauft und die an der Erziehungsanstalt wirkenden Personen besoldet; dass das Land die Kosten der Verpflegung der Zöglinge zu 2 Drittheilen übernimmt, das letzte Drittheil aber von denjenigen Gemeinden übernommen wird, aus denen sich Kinder in dieser Erziehungsanstalt befinden, diese Quote würde selbstverständlich berechnet mit Bezug auf die Zahl der Kinder.

7. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Eltern ihre Kinder auf ihre eigenen Kosten zur Erziehung in diese Anstalten geben können.

Diese Angaben, soweit sie sich auf den finanziellen Theil der bei den in Betracht kommenden Erziehungsanstalten beziehen, sollen wohl nur Projecte zu Vorschlägen sein.

Als ein treffliches Mittel zur Vorbeugung gegen die Verwahrlosung der Jugend müssen überdies gut eingerichtete und im rechten pädagogischen Geiste geleitete Kindergärten ins Auge gefasst werden. Zu jeder grösse-

ren Fabrik sollte ein für die Kinder der Fabriksarbeiter bestimmter und von diesen obligat zu besuchender Kindergarten gehören, in welchem insbesondere die Kinder vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre, welche gewöhnlich dem Zufalle überlassen sind, die ihnen so nothwendige planmässige Erziehung geniessen. In grösseren Städten sollte kein Arbeiterviertel ohne die nothwendigen Kindergärten sein, und die Frage der Säuglingsbewahranstalten müsste endlich in der Weise gelöst werden, dass die Säuglinge, deren Vater und Mutter an der Fabriksarbeit regelmässig theilnehmen, gegen eine mässige Entlohnung seitens der Eltern und unter finanzieller Mitwirkung der Arbeitsgeber die nothwendige Obsorge und Pflege finden.

Vor allem aber wird es eine der wichtigsten Aufgaben der Volksschule sein, der sittlichen Verwahrlosung und Verrohung mit allen bewährten Mitteln entgegenzuwirken, und es ist die Pflicht der Lehrer, falls sie zu diesem Behufe mit den gesetzlich normierten Mitteln nicht das Auslangen finden, diesbezüglich eine Ausgestaltung ihrer Machtbefugnis anzustreben.

Derartige Mittel, der Verwahrlosung der Schüler zu steuern, sind: 1. Ein wahrhaft gemüthbildender, die edlen Triebe des Menschen wachrufender, ungeheuchelte Andacht der Kinder fördernder Religionsunterricht. Die Kinder sollen in Gott, das höchste, allwissende, allgerechte und strenge Wesen füchten, aber auch den allgütigen, allbarmherzigen und liebreichen Gott lieben lernen. Es werden ihnen aus der Bibel vor allem andern zunächst die guten und nachahmenswerten Beispiele vorgeführt, und die bösen Beispiele, sofern man deren Bekanntgabe nicht missen zu dürfen glaubt, dienen nur dazu, um in den unschuldigen Kindesherzen den Abscheu vor dem Verbrechen, den Unwillen vor der Sünde hervorzurufen. Die Glaubenssätze der Religion sollen kurz und bündig und der Auffassungsgabe der jeweiligen Altersstufe der Kinder entsprechend sein. Auch der Religionslehrer soll nichts lehren, was die Kinder nicht verstehen können, und muss daher die schwierigeren Partien aus der Religionslehre auf die spätere Zeit verschieben, weshalb gerade er die achtjährige Schulpflicht vor allem andern braucht, weil er erst den 13- und 14jährigen Kindern die tiefernsten Lehren der Religion mit Nutzen, also nicht bloss gedächtnismässig zu vermitteln vermag.

2. Aber auch der Unterricht des Lehrers muss allen diesen Forderungen strenge entsprechen; daher muss das Lesebuch in kurzen anziehenden Lesestücken möglichst viele Beispiele über alle menschlichen Tugenden enthalten, die ohne viele Erklärung und Zerfaserung und ohne langweiliges Moralisieren durchgenommen werden sollen. Als vornehmste Tugend jedes Menschen

stelle der Lehrer die Wahrhaftigkeit hin, und sein ganzes Sinnen und Trachten gehe dahin, dass er seinen Schülern hierin stets ein nachahmenswertes Muster darstelle. Dazu hat er im Schulleben täglich und stündlich Gelegenheit, wenn er ängstlich bemüht ist, seine Versprechungen, seien es Belohnungen oder Bestrafungen, unabänderlich consequent durchzuführen, und wenn er den Kindern, falls sie ihre Fehler wahrhaftig und reuig bekennen, mit Nachsicht und Milde begegnet, im Gegenfalle aber unerschütterlichste Strenge walten lässt.

3. Ein wirklich tüchtiger Lehrer, der also nicht nur gut unterrichtet, sondern der auf das sittliche und auf das Gemüthsleben der ihm anvertrauten Kinder einen nachhaltigen Einfluss üben will, muss selbst ein guter Mensch sein, d. h. er muss wirklich Interesse an dem Wohl und Wehe seiner Zöglinge haben, muss es bei jeder Gelegenheit zeigen, dann werden es die Kinder instinctiv fühlen: er muss so ihr Vertrauen zu gewinnen trachten. Gelingt ihm dies nicht, so fehlt ihm die vornehmste Eigenschaft zu einem wahren Erzieher. Eine gewisse stramme und militärische Zucht, die unbedingten Gehorsam fordert, die dem Lehrer auf den Wink Gehorsam von Seite der Schüler sichert, ist bis zu einem gewissen Grade gut; aber diesen Erfolg kann auch der mittelmässige Lehrer durch rücksichtslose Strenge, Energie und Härte erzwingen; eine solche Disciplin, die nur durch Furcht in den Schülern erhalten wird, ist nicht die rechte Disciplin in der Schule; sie kann gar leicht sclavischen Sinn, heuchlerische Unterthänigkeit und Hass gegen die Tyrannis des Lehrers im Gefolge haben.

4. Wenn auch Menschenfreundlichkeit und Güte unentbehrliche Eigenschaften des echten Pädagogen sind, die ihn veranlassen, sich auch des ärmsten Kindes, des verlassenen, des sittlich verdorbenen Schülers mit aller Aufopferung anzunehmen, so ist doch nachdrucksvolle Strenge zur rechten Zeit unbedingt nothwendig. Die in unseren Schulen zugelassenen und üblichen Disciplinarmittel mögen für normale Kinder allerdings ausreichen; aber für Kinder, welche im elterlichen Hause von rohen Eltern hart behandelt werden, so dass sie in dem blossen Zureden in der Schule oder dem entsprechenden Tadel oder dem Entziehen der Freiheit nicht einmal eine Strafe erblicken; verlogene Kinder, diebische, boshafte Kinder, die das Eigenthum und die Gesundheit ihrer Mitschüler unaufhörlich gefährden; freche Kinder, die den Lehrer offen missachten, seiner Autorität spotten; faule Kinder, welche unter gar keiner Bedingung zu irgend einer und noch so leichten Arbeitsleistung heranzuziehen sind; ordinäre Kinder, welche immer wieder die unflätigsten und schamlosesten Reden führen: solche sind damit, dass man sie tadelt, sie in oder ausserhalb der Bank stehen lässt, dass man ihnen

eine Strafaufgabe dictiert, oder dass man sie nach der Schule zurückbehält, nicht zu ängstigen, diese müssen durch strengere Mittel zur besseren Erfüllung ihrer Pflichten gezwungen werden. Es muss eine Strafe geben, die sie fürchten und die nachhaltiger bei ihnen wirkt als die angeführten Strafmittel, sonst werden ihre Fehler bleibende, sie werden sich mit der Zeit immer mehr entwickeln und ihre Träger zur sittlichen Verrohung, Verwilderung und Verwahrlosung zuverlässig hinführen.

Dass man solche Kinder stundenlang eingesperrt halte, dass man sie auf die allernothwendigste Nahrung beschränke, kann ihrer körperlichen Entwickelung höchstens abträglich sein, und vergebens sucht man nach einer wirksamen Strafe für solche jugendlichen Unholde, wenn man durchaus, um einer übertriebenen Humanität unserer Zeit gerecht zu werden, von der körperlichen Züchtigung absehen will; daher bleibt auch dem gefühlvollsten Menschenfreunde, will er weiteres und grosses Ungemach von solchen Kindern ferne halten, nichts anderes übrig als körperliche Züchtigung.

Nachdem man sich also bei einem Kinde überzeugte, dass alles Verhüten des Fehlers, alle Erkenntnis des Fehlers, die Anwendung aller Disciplinarmittel keine Besserung bei dem verstockten Sünder herbeizuführen vermochten, so werde mit Beiziehung des vom Ortsschulrathe der betreffenden Schule zugewiesenen Ortsschulaufsehers in der Locallehrer-Conferenz, nachdem das Sündenregister des betreffenden Delinquenten genau besprochen, eigene und fremde Schuld genau abgewogen wurde, dieser mit einer Ruthe im Amtszimmer des Schulleiters unter Beisein des betreffenden Lehrers von dem Schuldiener empfindlich gezüchtigt, werde dann in der Classe in die ersten Bänke gesetzt, worauf der Lehrer nun seine pädagogische Kunst vorzugsweise in den Dienst dieses Kindes stellt, dessen kleinste Regung zur Besserung mit innigster Freude wahrnimmt und seinen höchsten Triumph darin erblickt, das Kind, das verloren war, wieder gefunden zu haben.

Sollte aber alles vergebens sein, sollte das Kind sich und andern zum Schaden weiter in seinen widernatürlichen Fehlern verharren, dann soll die öffentliche Erziehungsanstalt oder eine gute Familienerziehung weiter ihres schweren, aber segenvollen Amtes walten. Die Schule, der Lehrer, sie haben alles gethan, was sie thun konnten, sie kann ein Vorwurf nicht treffen.

Aber noch eines! Die Idee der besondern Berücksichtigung gerade der sittlich zurückgebliebenen oder der sittlich gefährdeten Kinder muss eine die gesammte Lehrerschaft beherrschende werden, jede einzelne Lehrperson stelle sich in den Dienst derselben; in den Locallehrerconferenzen seien die Fragen, wie man den einzelnen nothleidenden, in schlechten häuslichen

Verhältnissen lebenden, der sittlichen Verwahrlosung entgegengehenden Kindern helfend, fördernd beispringen könne, wie das Interesse der Ortsschulräthe oder anderer Mitbürger für diese unschuldig sicherem Elende entgegengehenden Kinder geweckt und wie sie zur Mithilfe herangezogen werden könnten; wie man sich mit den bestehenden Kinderunterstützungsvereinen ins Einvernehmen setzen könnte, wie es möglich wäre, Knaben- und Mädchenhorte ins Leben zu rufen, die Lehrlingsvermittlungsanstalten zu unterstützen: alle diese und andere einschlägige Fragen seien das stehende Thema dieser Lehrerberathungen — denn die Schule soll künftig der Mittelpunkt werden, von wo aus Hilfe und Rettung den ärmsten der Kinder werden soll, die Lehrerschaft stelle sich voll und ganz in den Dienst dieser wahrhaft humanen Idee.

Dieser Gedanke muss aber auch in den Lehrerbildungsanstalten den Candidaten und Candidatinnen als einer der fruchtbringendsten eindringlich und überzeugend eingeprägt werden, damit schon die jungen, dem Ideale zugänglichen Lehrer und Lehrerinnen ahnen, welch' schwere Pflichten ihrer harren.

Dass die Schulbehörden ihrerseits in dieser Beziehung auch Pflichten haben, dass sie mit Rath und That die erwähnten Bestrebungen der Lehrerschaft kräftigst unterstützen sollten, versteht sich schliesslich von selbst, und sie werden es thun, wenn ihnen immer und überall der feste Wille der gesammten Lehrerschaft die Gewähr bietet, dass dieser ernstlich das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder, das blühende Gedeihen der kommenden Generation am Herzen liegt.

Thesen.

1. Die menschliche Gesellschaft hat die Verpflichtung, der Verwahrlosung ihrer Mitglieder überhaupt, insbesondere aber der Verwahrlosung der Jugend dadurch zu steuern, dass sie zunächst die Ursachen der Verwahrlosung erforscht und hernach die geeigneten Mittel zur Abhilfe beschafft und anwendet.

Hiebei in hervorragender Weise mitzuwirken, ist in erster Linie die Schule, respective die Lehrerschaft berufen.

2. Die Ursachen, welche die Jugend der Verwahrlosung entgegenführen, können liegen

a) in der physischen und psychologischen Veranlagung der Kinder;

b) in Armut und Unglück der Eltern, bezw. der Pfleger der Kinder;

c) in schlechter häuslicher Erziehung, wurzelnd in Mangel an Einsicht und gutem Wille nseitens der Erziehenden;

d) in äusseren bösen Einflüssen.

3. Als Mittel zur Verhütung oder Behebung solcher Verwahrlosung sind daher ins Auge zu fassen:

zu 2 a) psychopathische Behandlung des Kindes nach Anordnung des Arztes (Psychiaters);

ad 2 b) Organisierung der öffentlichen und der Privatwohlthätigkeit zur Errichtung von Bewahranstalten und Volkskindergärten, zur Beschaffung von Kleidern, Nahrungsmitteln (eventuell Unterkunft) und Lernmitteln für die bedürftige Jugend;

ad 2 c) Gegenwirkung durch die Schulerziehung, durch Belehrung der Eltern (respective deren Stellvertreter) von Seite der Lehrer und Ortsschulräthe, eventuell durch Abnahme der Kinder und Übergabe derselben in private oder öffentliche Erziehung;

ad 2 d) Abwehr der bösen äusseren Einflüsse durch verstärkte Überwachung, dann durch Knaben- und Mädchenhorte, Beschäftigungsanstalten, Jugendspiele etc., andererseits durch strengere Handhabung der Strassen-, Sitten- und Presspolizei.

4. Die Schule kann vorbeugend und heilend wirken:

a) durch einen das Gemüth ergreifenden Religionsunterricht;

b) durch genaue Beobachtung aller einschlägigen Umstände, durch verständnisvolles Einwirken in Güte und Milde, wenn nothwendig auch in Strenge mit verstärkten Disciplinarmitteln;

c) durch Förderung des organisierten Unterstützungswesens in dem Sinne, dass sie, soweit es ihr Wirkungskreis gestattet, Informationen ertheilt einerseits über die Würdigkeit der Unterstützungsbedürftigen, andererseits über die Gebarung mit den bereits gewährten Unterstützungen.

5. Als sicherstes Mittel zur Rettung verwahrloster Kinder ist zunächst die Einzeln- oder Privaterziehung zu empfehlen, wenn hiefür ausreichende pecuniäre Mittel und geeignete Pflegeparteien zur Verfügung stehen. In letzterer Beziehung könnten in erster Linie vielleicht Schulleiterfamilien in kleineren Landorten ins Auge gefasst werden.

6. Mit Rücksicht darauf, dass die Übergabe sittlich-verwahrloster Kinder in die Privaterziehung nicht durchwegs, ja wahrscheinlich nur in seltenen Fällen thunlich erscheinen dürfte, sollen die im §. 59 des Gesetzes vom 2. Mai 1883 vorgesehenen Erziehungsanstalten ins Leben gerufen und unter eine pädagogisch-tüchtige Leitung gestellt werden.

(Bei der Organisation der Erziehungsanstalten für sittlich-verwahrloste Kinder wäre in Betracht zu ziehen, dass dieselben fernab von grossen Städten errichtet werden, dass die Zöglinge nach dem Geschlechte, wie auch nach der Altersstufe bei ihrem Eintritte — a) etwa bis zum 10. Lebensjahre, b) vom 11. bis 14. Lebensjahre — zu trennen wären, dass die Aufnahme auf eine bestimmte Maximalzahl beschränkt werde, dass die Kosten dieser öffentlichen Anstalten die Zuständigkeitsgemeinde, das Land und der Staat zu tragen haben, dass die Erziehungsanstalten für ihre Zöglinge gleichzeitig die Aufgabe einer zweiclassigen Volksschule zu lösen haben, endlich dass dieselben für die Unterbringung der austretenden Zöglinge bei vertrauenswürdigen Landwirten und Lehrherren, sowie für die fernere Beaufsichtigung der ehemaligen Zöglinge Sorge tragen.)

Debatte.

Der Vortragende betont, dass die von ihm angeregte Sache neuerlich von den Behörden erwogen werde, und weist darauf hin, dass Erhebungen über die Zahl der

verwahrlosten schulbesuchenden Kinder in Wien im Zuge seien. Die Frage sei also zeitgemäss, werde seit 30 Jahren erwogen und müsse endlich praktisch gelöst werden.

Herr Dir. Heller meint, es sei vergebliche Mühe, ein verwahrlostes Kind retten zu wollen, man könne höchstens von einer Vorbeugung gegen die Verwahrlosung sprechen, denn jede Verwahrlosung sei eine psychische Abnormität. Wie man das Vorhandensein von Verbrechergehirnen nicht leugnen könne, so könne man auch nicht eine Disposition zur Verwahrlosung negieren, ja man müsse von einer förmlichen Infection der Verwahrlosung, die zu epidemischen Erscheinungen führen kann, reden.

Vor einer allzugrossen Beschränkung der Freiheit in der Erziehung sei ebenso zu warnen wie vor einem Übermasse, erstere sei der Verwahrlosung ebenso günstig wie letzteres. In Amerika seien Anstalten für Verwahrloste fast überflüssig, weil dort das Ausmass der Freiheit für jeden Einzelnen grösser sei. Die Hauptursache der heutigen Verrohung liege in den traurigen Zeitverhältnissen, die Ideale seien zum Gespött geworden, Naturalismus und Egoismus beherrschen die Menschen. Nicht die Armut sei der Nährboden für die Verwahrlosung, sondern im Gegentheil die hohe Schule für das sittliche Streben, auch in den Reihen der Reichen findet man häufig Verwahrloste, nur sehe man dieselben nicht. — Der Referent spricht sich dahin aus, dass die Armut ein Hauptgrund der Verwahrlosung sei und tritt für die Beibehaltung dieser Ursache ein.

Herr Zwilling hält die Ansichten Hellers für allzu fatalistisch, es sei undenkbar, dass die Verwahrlosung angeboren sein könne und ansteckend wirke, dann wäre ja jeder Kampf gegen dieselbe nutzlos; er ist für Streichung der Ursache a (Punkt 2).

Herr Dr. Nietsch meint, man könne die Frage derartiger psychischer Dispositionen nicht so einfach annehmen, man müsse unbedingt von physischer und psychischer Veranlagung sprechen. Es gehe ferner nicht an, über unsere Zeit in Bausch und Bogen ein verdammendes Urtheil zu fällen. Man könne stolz sein auf die Errungenschaften unseres Jahrhunderts, auch für die Menschheit sei viel geschehen, alles zu leisten vermöge kein Zeitalter, übrigens zeigen sich auch heute noch ideale Strömungen, etwas mehr Vorsicht sei bei derartigen Urtheilen am Platze.

Herr Heller hält an der Disposition zur Verwahrlosung fest mit der Motivierung, nicht jedes hiezu disponierte Kind müsse auch thatsächlich verwahrlosen, die Macht der erziehlichen Einwirkung sei durchaus nicht gering geschätzt.

Herr Frank meint, dass die Armut an und für sich weder eine Hauptursache der Verwahrlosung, wie der Referent meint, noch ausschliesslich eine Schule der Sittlichkeit sei, die Wahrheit liege wie bei vielen Dingen in der Mitte, die Armut könne die Wiege zu Grossem sein, ist aber leider häufig schuld an der Verwahrlosung, insbesondere dann, wenn durch sie das Familienleben gelockert werde. Auf dem Lande habe das Kind wenigstens theilweise einen Ersatz durch den Umgang mit der Natur, in der Stadt werde die Jugend der Armen einfach dem Schmutze der Gasse überantwortet. Die Mutter gehöre vor allem der Familie, dann könne es besser werden.

Herr Dir. Binstorfer fragt gegenüber den bisherigen Erörterungen über den Begriff „verwahrlost", welches Kind denn „normal" sei. Naturen, von denen Heller sprach, seien nicht verwahrlost, sondern einfach krank, sie gehören in die Hände des Arztes. — Der Armut dürfe nicht ein entstellendes Stigma aufgedrückt werden, nicht sie sei Ursache der Verwahrlosung, sondern das Unglück ist es, welches die Menschen förmlich stumpfsinnig und für ihre Kinder gleichgiltig macht. Falls man nicht von den Ursachen ganz absehen wollte, würde es sich empfehlen, das Wort Armut auszulassen und als Punkt 2 c zu setzen „in dem Mangel der Möglichkeit für Eltern und Pfleger,

die Kinder genügend zu beaufsichtigen und deren Erziehung zu leiten". Dieser Zusatz, sowie Punkt 3 werden angenommen.

Bezüglich des Punktes 4 b erwähnt Herr Dir. Smital, dass durch den heute üblichen Modus der öffentlichen Betheilungen den Kindern der letzte Rest von Elternliebe geraubt werde, er sei entschieden gegen öffentliche Schaustellungen und prunkhafte Betheilungsfeste und beantragt einen Zusatz zu 4 b, welcher lautet: „und macht ihren Einfluss dahin geltend, dass die Unterstüzungen den Eltern verabfolgt werden, dass also das Kind die Geschenke aus der Hand der Eltern empfange".

Herr Hübner tritt dafür ein, dass das ganze Unterstützungswesen pädagogisch organisiert werde, während Herr Salava die Schattenseiten des Antrages Smital beleuchtet, worauf Herr Heller mit der Ansicht durchdringt, das Kind habe Unterstützungen aus der Hand des Lehrers in Empfang zu nehmen.

Herr Heller hält es für nothwendig, dass bei Verwahrlosten die strengste Isolierung stattfinden müsse. Unser Schulwesen, meint er, müsse zu diesem Zwecke ausgebaut werden, die Kinderbewahranstalten könnten bis zum 14. Lebensjahre ausgedehnt werden, in denselben werde ernste, fruchtbringende, praktische Arbeit geübt, der Bettelei, welche heute fast virtuos betrieben werde und durch welche Vagabunden herangezogen werden, würde dadurch gesteuert.

Herr Mitterbauer tritt für religiöse und moralische Belehrungen ein, der Gesinnungsunterricht sei das beste vorbeugende und heilende Mittel, die Religion müsse ihre Wurzeln im Elterhause haben. Er beantrage als Punkt 4 a, welcher ursprünglich lautet „durch einen das Gemüth ergreifenden Religionsunterricht" die Fassung: „durch den Gesinnungsunterricht mit seiner erziehlichen Wirkung". Die Frage der Disciplin stehe in erster Reihe, der Stock könne das Ansehen des Lehrers kaum erhöhen, wohl aber der Charakter eines Staatsbeamten. Die staatliche Gewalt müsse zur Unterstützung gegen widerspenstige Kinder herangezogen werden, in erster Linie die Ortspolizei, von der Wirkung verschärfter Disciplinarmittel sei wenig zu erwarten.

Herr Frank findet den Punkt 4 a zu eng, man könne die Gemüthsbildung doch nicht ausschliesslich auf den Religionsunterricht beschränken, obzwar derselbe in dieser Richtung in erster Reihe stehen müsse, der Unterricht in der Sprache und Geschichte, in der Naturgeschichte, im Gesang u. s. w. müsse immer Rücksicht nehmen auf eine intensive Bildung und Pflege des Gemüthes. Er beantragt statt des Punktes 4 a folgende Änderung: „Durch Ausnützung der gemüthbildenden Momente im Unterrichte überhaupt, insbesondere durch einen das Gemüth ergreifenden Religionsunterricht." Dieser Zusatz wurde angenommen, der Zusatz von Mitterbauer abgelehnt.

Endlich sprach Heller zu Punkt 6 und betont, dass die geplanten Anstalten zur Rettung Verwahrloster dann ihrem Zwecke nicht entsprechen können, wenn wie bisher eine grosse Zahl von Schülern aufgenommen würden, dadurch halte man geradezu Brutstätten der Verwahrlosung. Redner habe diesbezüglich in Österreich und Deutschland sehr traurige Erfahrungen gemacht und will dieses Moment besonders betont wissen. Auch Herr Hübner warnt vor der Anlage von Rettungscasernen.

Ref. Holczabek weist nach, dass die von ihm vorgeschlagenen Anstalten diesen Forderungen Rechnung tragen und schliesst die Debatte, womit die voranstehenden, durch Zusätze geänderten Thesen angenommen erscheinen.

V.

Die Logik in der Schule.

Vorgetragen am 2. März 1893 von D. Simon.

Es ist kein neues Thema, das ich Ihnen heute vorführe; ich spreche von einer der ältesten Wissenschaften, die — jeder geistigen Thätigkeit fördersam, eine anspruchslose Begleiterin und ein sicheres Leitseil auf dem Wege nach Erkenntnis — wie Pallas Athene aus dem Haupte Juppiters, fertig der Denkerstirne eines Mannes entsprang. Was der grosse Stagirite dem Kreise aufhorchender Jünger über Begriff, Urtheil, Schluss darlegte, war mit solcher Gründlichkeit und Tiefe ausgestaltet, dass die folgenden Jahrhunderte nichts Wesentliches ändern konnten. Seine Wissenschaft war der erquickende Born in der Zeit des öden Scholasticismus; aus ihr schöpften die spanischen Araber in der Glanzzeit ihres geistigen Schaffens; ihr wenden noch heute grosse Geister die besten Kräfte zu; sie wird an Hoch- und Mittelschulen, wie an Lehrerbildungsanstalten verbreitet und sollte demgemäss längst Gemeingut aller Gebildeten sein. Ist dies auch derzeit der Fall? Gewiss wird niemand von uns die Frage bejahen. Wird doch selbst Hochgebildeten und Gelehrten Mangel an logischer Denkfähigkeit vorgeworfen. Unser früherer Finanzminister hat einem sehr angesehenen Abgeordneten nach dessen scharf oppositionell gehaltener Rede diesen Vorwurf in öffentlicher Reichsrathssitzung gemacht und hinzugefügt, der Unterrichtsminister werde für Abfassung eines besseren Lehrbuches der Logik sorgen müssen. — Wie muss es da erst bei der grossen Menge aussehen! Mit der Volksschule, wenn es hoch kommt mit der Bürgerschule, schliesst ihre Bildung ab; es gehört dazu so ziemlich das ganze weibliche Geschlecht; nun, ihre Denkfähigkeit ist auch darnach. Wie schwer gelingt es, unseren Handwerkern logische Irrthümer, Ungereimtheiten und Verkehrtheiten nachzuweisen! Wie leicht werden sie von einem modernen Kleon überredet, mag er sich zehnmal in einem Athemzuge widersprechen, einander gänzlich aufhebende Behauptungen hinausschleudern, wenn er es nur in dem überlegenen Tone des Besserwissens als die Lehre alleinigen Heiles vorzubringen versteht. Es kommt nicht selten

vor, dass ein Wahlkörper zwei Männern mit ganz entgegengesetztem Programme die Mehrheit der Stimmen zuwendet. Mit unfassbarer Naivität werden missliebige oder schmerzliche Erscheinungen auf Ursachen zurückgeführt, die mit denselben in keinem Zusammenhange stehen. Man denke nur an die vielen Weltübel, welche die „Neuschule", diese uneigennützige Wohlthäterin der Menschen, verschuldet haben soll.

Nun, geehrte Zuhörer, in einem Punkte scheint sie wirklich etwas verschuldet zu haben; sie hat offenbar die logische Bildung ihrer Zöglinge etwas vernachlässigt. So hat vor Jahren Herr Inspector Siegert in unserer „Päd. Gesellschaft" geklagt, dass die „formale Bildung von der materialen erdrückt werde, wodurch unsere Leistungen so mangelhaft würden". Aber schon lange zuvor, im Septemberhefte des „Pädagogium" vom Jahre 1879 hat Herr Dr. Pick einen Aufsatz veröffentlicht, der meinem heutigen Vortrage zu Grunde liegt und ihn gleichsam hervorgerufen hat. Dort heisst es: „Mir scheint, wir lassen uns die Pflege richtigen und consequenten Denkens in der Schule nicht sorgsam genug angelegen sein; auf sinnliche Anschauung legen wir den nöthigen Nachdruck, auf geistige Durchschauung zu wenig." Ferner: „Gewöhnen wir unsere Schüler nicht frühzeitig an strenges Denken, so setzen wir sie der Gefahr aus, dass sie blind nachbeten, was ihnen mit mehr oder weniger überraschenden Scheingründen vordemonstriert wird." So geschrieben vor 13 Jahren. Waren das nicht prophetische Worte?

Der Verfasser verlangt daher mit vollem Rechte, gewisse Denkgesetze schon auf den ersten Stufen der Jugend zum Bewusstsein zu bringen und „bei sich darbietenden Gelegenheiten gewisse in der Logik übliche Bezeichnungen zu gebrauchen".

Ich schliesse mich nicht nur dieser Meinung an, sondern kann erklären, dass ich von dem Rathe ausgiebigen Gebrauch mache und es nicht bereue. Von einem Zeitverluste oder einer Mehrbelastung kann gar nicht die Rede sein; Fehler und Unklarheiten werden durch den blossen Hinweis auf die durch öftere Anwendung geläufig gewordenen Ausdrücke der formalen Logik beseitigt. Schon in der dritten Classe der Volksschule kann man wesentliche und unwesentliche Merkmale auseinanderhalten; der Wegfall der ersteren hebt das Wesen des Gegenstandes auf, der Abgang letzterer aber nicht. In der Naturkunde, Heimatskunde und Formenlehre erspart diese Unterscheidung lange Erörterungen. „Die Ecksäule hat vier Seitenflächen." „Ist das ein wesentliches Merkmal?"

Wir sprechen von concreten und abstracten Vorstellungen; letztere werden von den Sinnen entweder gar nicht, oder nicht für sich allein wahrgenommen; wir erörtern den Begriff; die Zusammenfassung, der Inbegriff

aller Merkmale bildet den Inhalt des Begriffes, die Summe aller durch den Begriff bezeichneten Dinge den Umfang des Begriffes; Inhalt und Umfang stehen zu einander in einem verkehrten Verhältnisse. Der Begriff „Raubthier" ist weiter als der Begriff „Hund" — ersterer hat einen geringeren Inhalt, aber einen weiteren Umfang als „Hund"; es ist aber noch eine Beziehung zwischen ihnen vorhanden; der Hund ist ein Raubthier, nicht umgekehrt; wir haben engere und weitere Begriffe; die Hinzufügung neuer Merkmale, also die Vermehrung des Inhaltes verengert den Umfang. Daraus folgt, dass die weitern Begriffe übergeordnet sind den engeren Begriffen. Am besten sehen wir das in Sätzen, wo das Prädicat der Frage „was ist das Ding?" entspricht, also durch ein Substantiv bezeichnet wird. Wie verhalten sich da Subject und Prädicat zu einander?

In dem Satze: „Der Löwe ist ein Raubthier" ist das Prädicat der übergeordnete Begriff des Subjectes; ebenso „die Rose ist eine Blume", „Paris ist eine Weltstadt." In dem Satze „Wüstenkönig ist der Löwe" zeigt der bestimmte Artikel „der", dass Löwe als Einzelbegriff gedacht ist; da auch der Adler und andere Thiere, Pflanzen u. s. w. mit dem Prädicat „König" geziert zu werden pflegen, so ist Wüstenkönig das Prädicat. In zusammengesetzten Wörtern bewirkt das Bestimmungswort eine Einschränkung des Umfanges, zugleich eine Erweiterung des Inhaltes des Begriffs. Gegenüber dem Einzelbegriff erscheint der Classenbegriff, welcher alle Merkmale zusammennimmt, die allen Einzelbegriffen derselben Art zukommen. Der Eigenname ist ein Einzelbegriff; das Possessivpronomen macht aus dem Gattungsbegriff einen Einzelbegriff; das Personalpronomen vertritt einen Einzelbegriff. In dem Satze „dein Vater im Himmel wird dein gedenken", verwandelt das erste Fürwort „dein" den Gattungsbegriff „Vater" in einen Einzelbegriff; das andere vertritt selbst einen Einzelbegriff; Verwechslungen sind somit ausgeschlossen. Die logische Determination und Abstraction kann geübt werden, ohne diese schwer verdaulichen Ausdrücke zu geben; Gelegenheit dazu findet sich in Hülle; Staat, Republik, Monarchie, demokratische, ochlokratische Regierung; aristokratische, oligarchische Republik. — Monarchie: absolute, constitutionelle Monarchie.

Daraus bildet sich das Verhältnis der Coordination und Subordination, die Beziehung zweier Begriffe zu einander; sie können sich decken: Kinder — Söhne und Töchter, theilweise decken: Kinder — Töchter, ausschliessen: Kinder — Eltern. Die Eltern sind Kinder der Grosseltern, wir sind bei den relativen Begriffen: man ist nicht ein Diener, wenn man nicht einen Herrn hat; das Wort ist kein Attribut, wenn es nicht ein Hauptwort näher bestimmt; sagt der Schüler: „Das ist ein Attribut", so frage ich: „Warum

kann ich mit der Antwort nicht zufrieden sein?“ Es wird sicher einer sagen: „Weil Attribut ein relativer Begriff ist; ich muss daher sagen, wozu es als Attribut gehört.“

„Alt, hoch, theuer“ können nur in Beziehung auf einen anderen, gleichartigen Gegenstand, dem dasselbe Attribut zukommt, gebraucht werden; ich verschweige diesen Gegenstand nur dann, wenn sich die Vergleichung von selbst ergibt. Karl V., Leopold I. u. a. regierten lange, d. h. im Verhältnis zur Regierungsdauer anderer Regenten.

Eine wichtige Rolle spielt der Eintheilungsgrund. Wenn dieser bei jeder sich darbietenden Gelegenheit eingeübt wird, kann ein Schüler nie sagen: „Es gibt gleichseitige, rechtwinklige und spitzwinklige Dreiecke“, oder er wird doch rasch seinen Fehler verbessern, wenn er an den Eintheilungsgrund erinnert wird. Bei der grammatischen Analyse, wo Kinder so gern Redetheil und Satztheil durcheinander werfen, wird der Eintheilungsgrund ebenso gute Dienste leisten, wie bei fast jedem anderen Unterrichtsgegenstande; man wird sodann die Eintheilungsglieder aufzählen lassen; man wird ihre Reihenfolge bestimmen nach Ähnlichkeit, nach dem örtlichen oder zeitlichen Verhältnisse u. s. w. Man wird ferner den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung, Grund und Folge aufsuchen und betrachten lassen; Geographie, Geschichte und Physik werden hiezu reichlich Gelegenheit bieten. Ja, ich wage zu behaupten, dass der Zweck des Geschichtsunterrichtes in der Bürgerschule, wo das Gros der künftigen Wähler herangebildet wird, gerade die Aufsuchung und Erfassung dieser Wechselwirkung ist und die einzig richtige Vorbereitung für das politische Leben bietet.*) Wir kommen zum Urtheil, den Arten desselben u. s. w., was noch ganz gut verdaut werden kann. Nur die Vorführung der Schlussform schien mir bisher der Bürgerschule zu hoch zu liegen. Manche werden vielleicht schon das hier Vorgeschlagene als zu schwer und zu weit gehend finden; wohlan! man mache den ehrlichen Versuch damit, einen Versuch, der wenig Zeit und Mühe und gar keine Zurüstung fordert, da alles nur gelegentlich genommen werden soll und darf; eine Einsprache vonseiten der Schulbehörde erscheint mir einfach undenkbar. Ein berechtigter Einwand ist in der Frage gelegen, ob es damit besser geworden sein wird in der Welt, ob die Menschen aufhören werden, unlogisch zu denken, verkehrt zu handeln. Gewiss nicht, besonders dann nicht, wenn die Schule neben der Vorführung der Denk-

*) Der Vortragende erlaubt sich auf seine im sechsten Bande des Jahrbuchs (1883) veröffentlichte Arbeit: „Wie können die Schüler in die Kenntnis der vaterländischen Verfassung eingeführt werden?“ hinzuweisen.

formen fortfahren wird, unlogisch zu lehren, wie es thatsächlich geschieht. Manche von Ihnen erinnern sich an jene alte Zeit, wo das „Schönschreiben“ mit einer grossen Stundenzahl bedacht war; die Zeit wurde mit dem Nachmalen einzelner Buchstaben ausgefüllt, und nachher wurde durch Monate eine „Vorschrift“ nachgeschrieben. Die Schönschreibhefte sahen leidlich gut, mitunter sehr gut aus; aber ein Grauen muss manchen Beschauer des Dictandoheftes, des Sprachlehrheftes, des Stilheftes erfasst haben; von den Wirkungen des reich dotierten Schönschreibunterrichtes war in diesen Heften wenig zu sehen; eine Beurtheilung der „Form“ gab es nicht, und jedes Fach war in den Händen eines anderen Lehrers. Jetzt wäre die Schönschreibstunde fast entbehrlich, wenn es sich nur um die Currentschrift handeln würde; aber die strenge und gleichmässige Handhabung der Disciplin in Bezug auf die äussere Form hat die besten Früchte getragen; wir finden bei Handwerkern, Dienstboten u. s. w. schon jetzt eine leserliche, ja gefällige Handschrift, seitdem diese weniger das Object eines vielstündigen Unterrichtes, als vielmehr das der gesammten Erziehung in der Schule geworden. Ich will mit diesen Worten die Ansicht aussprechen, dass alle Versuche zur Herbeiführung eines logischen Denkens ohne Erfolg bleiben müssen, solange die Logik nicht unseren Unterricht durchtränkt, solange die Schulbücher nicht die logische Reinlichkeit mindestens ebenso gewissenhaft bewahren, wie sie die sprachliche Reinlichkeit zu hüten sichtlich beflissen sind. Wir dürfen uns darüber bei dem erwähnten Aufsatz von Dr. Pick Auskunft holen. Dort wird die Eintheilung der Hauptwörter in Eigennamen, Gattungsnamen, Stoffnamen und Sammelnamen beklagt, da die beiden letzteren doch Gattungsnamen seien; diesen Fehler finden Sie in den neuen Auflagen unserer Sprachbücher für Volks- und Bürgerschulen nicht oft; in der jetzigen Ausgabe der Sprachschule von Stein, Weiner, Wrany weht der Geist eines consequenten Denkens und sorgfältiger Definition, aber in Grammatiken für österreichische Mittelschulen — und an diesen Schulen herrscht bekanntlich der Grundsatz: „Vogel, friss oder stirb!“ — werden die Sammel- und Stoffnamen hinter den Gattungsnamen als coordinierte Begriffe angeführt. Kern in Berlin, der „Wiener Pädag. Gesellschaft“ aus lehrreichen Vorträgen des Herrn Obmannes wohl bekannt, bringt als concretes Substantiv zuerst den Sammelnamen, „in welchem an eine Mehrheit gleichartiger Gegenstände gedacht wird“; sodann den Stoffnamen, welcher etwas selbständig Existierendes bezeichnet, was in keiner bestimmten Form gedacht wird, z. B. Holz (der Wald wird also in einer bestimmten Form gedacht). „Die übrigen Substantiva heissen Gattungsnamen, d. h. solche, welche zusammen eine Gattung bilden (die Wälder bilden demnach

keine Gattung, die Hölzer auch nicht). Der Verfasser verdammt „willkürliche Bezeichnungen wie Copula, Artikel als unnützen Ballast, welche — wie er klagt — zu unglücklichen Spitzfindigkeiten führen"; aber diese unglücklichen Definitionen und diese falsche Eintheilung passieren die Kritik und werden gepriesen, weil wir im allgemeinen von jeher den Sprachgesetzen mehr Aufmerksamkeit widmen, als den Denkgesetzen, trotzdem erstere veränderlich, sozusagen der Mode unterworfen sind, letztere aber ewig und unveränderlich bleiben.

Gerade in der Grammatik, die eine Art angewandter Logik ist, nehmen wir es selbst beim Unterrichte am wenigsten genau; wir sagen: Das Zeitwort biegt stark, schwach, obwohl „biegen" ein transitives Verb ist, daher es heissen muss: wird stark, wird schwach gebogen. Wenn wir fragen: Wann wird ein Hauptwort stark oder schwach gebogen, so ist das nicht zutreffend, weil das Substantiv stets eine bestimmte Biegung hat; und wenn man fragt: Welches Eigenschaftswort wird stark gebogen, ist das wieder falsch, weil jedes Eigenschaftswort beide Biegungen je nach seiner Stellung haben kann. In diesem Falle lassen wir uns eine sicherlich bequeme Gelegenheit entschlüpfen, das scharfe Unterscheiden zu üben, indem wir es unterlassen, nachdrücklich zu betonen, dass das Substantiv immer dieselbe Biegung hat, das Adjectiv aber die Biegung nach der Stellung richtet, als Prädicat sogar indeclinabel ist. So sprechen wir auch von starken und schwachen Verben, statt von solcher starker und schwacher Biegung. Der ungebildet-naive sechsjährige Knabe, der dem Unterrichte seiner älteren Schwester anwohnt, unterbricht mit den Worten: Ich dächte, „essen" wäre nur ein schwaches, aber „fressen" ein sehr starkes Zeitwort. Man könnte ferner beanstanden, dass sich ein transitives Verbum ins Passivum übertragen lasse, der Satz ist es, der übertragen wird; man drückt denselben Gedanken in veränderter Form aus, so dass das Object der Thätigkeit als Nominativ erscheint. Gerade in den Lehrbüchern für Mittelschulen finden Sie dieses Capitel eigenthümlich behandelt; „der Accusativ tritt in den Nominativ". Unser Kern sagt da auch etwas Merkwürdiges: „Accusative, welche bei einer Verwandlung des Satzes in das Passiv Subjectswort werden (Accusative, welche ein Wort werden!) heissen Objecte ..... (Daraus möchte ich folgern: Accusative, welche nie Subjectswort werden, heissen nicht Objecte, was gewiss bei Zeitbestimmungen im Accusativ zutrifft.) Aber es heisst weiter: „Nicht alle Verba, welche durch ein Object bestimmt werden, lassen die Verwandlung ins Passiv zu." Wenn das Merkmal des Objectes darin besteht, dass es bei der Verwandlung in das Passiv Subjectswort wird, wie kann es dann Objecte geben in Sätzen, die gar nicht ins Passiv übertragbar sind? Die Unrichtigkeit

der Definition leuchtet doch ein? Eine solche Art von Wissenschaft spottet ihrer selbst und weiss nicht wie.

Ist es wahr, dass Adjectiva und Participien gesteigert werden können? Nein, nur Eigenschaften und Zustände, endlich Thätigkeiten, insofern sie als Zustände erscheinen. Beim Ablaut werden nicht Buchstaben verwandelt, sondern Laute, ebenso bei der Declination; Buchstaben sind bloss Zeichen für die Laute, wie die Ziffern nur Zeichen für die Zahlen sind. Solche Beispiele mögen vielen als Haarspaltereien erscheinen; diese will ich nicht bekehren. Ich wende mich aber an diejenigen, welche in der Logik keine Zugeständnisse machen und nicht pactieren. Und an solchen fehlt es ja nicht! Wie erfreulich ist es, sagen zu können, dass unsere Sprachbücher für Volks- und Bürgerschulen die Grammatiken der Mittelschulen an logischer Genauigkeit weit übertreffen. Auch diese wollte ich nicht kritisieren, sondern den Nachweis erbringen, dass wir beim Unterrichte in der Grammatik gar nicht genug auf der Hut sein können, dass uns ja dereinst, wie der Dichter sagt, „kein Wort verklage!" Es darf uns nicht genügen, dass die Grammatik die Erkenntnis der Muttersprache vermittle; sie muss ebenso sehr trachten, die formale Bildung zu fördern, jenes Unmessbare und Unwägbare, freilich auch Unprüfbare, das daher vermöge seiner Beschaffenheit weder nach oben, noch nach aussen hin Erfolge zu erzielen geeignet ist, was aber dennoch fast das Einzige ist, was vom Schulunterrichte haften bleibt, dasjenige, was das geistige und materielle Wohl der Jugend mehr fördert als aller Gedächtniskram.

Möge für meine Behauptung die Stimme des alten und hochverdienten Grammatikers Becker, des Lehrmeisters des mehr bekannten Raim. Jak. Wurst, sprechen, der in der Einleitung zu seinem vor sechzig Jahren gefeierten und nun in Vergessenheit gerathenen Werke sagt: „Eine Behandlung des sprachlichen Unterrichtsstoffes, die einer wissenschaftlichen Gediegenheit Hohn spricht, ist eine Ausartung der Methode, welche wohl eine unheilbare Verflachung herbeiführen, aber nie eine gediegene Volksbildung fördern kann."

Neben der Grammatik sind Arithmetik und Geometrie berufen, vielleicht noch mehr als erstere, formale Bildung zu fördern. Der erwähnte Artikel von Dr. Pick führt auch bezüglich dieser Fächer Sünden an; aber es wird zugegeben werden müssen, dass in den Rechenbüchern, namentlich in einigen für Mittelschulen, correctere und schärfere Behandlung vorhanden ist. Wenn es auch in Schulen vorkommt, dass 3 fl. 36 kr. 28 Meter mal genommen werden, dass man Unterschied und Rest als identische Begriffe behandelt, so dürfte das zu den Seltenheiten gehören. Aber es fragt sich, ob diese Lehrfächer als Quellen und Hilfsmittel logischer Bildung genügend ausgenützt

werden. Man sollte vermeiden, statt Zahlen „Ziffern" zu sagen, obwohl es viele Parlamentarier und der Finanzminister thun, welche von einer zwingenden Beweiskraft der Ziffern, von einer beredten Sprache der Ziffern u. s. w. reden. Man sollte den Ausdruck „Summe" nur dort gebrauchen, wo er am Platze ist, also nicht für „Zahl, Betrag". Man könnte scharf unterscheiden zwischen Unterschied und Rest und diese Unterscheidung einüben, indem die Schüler selbst Beispiele dafür suchen. Man könnte oft hervorheben, dass der Multiplicator eine unbenannte Zahl ist, dass die Theilproducte nicht eben in der Reihenfolge der Ziffern des Multiplicators gefunden werden müssen, das 8 Semmeln nicht 2×8 kr. kosten, weil nichts da ist, was 8 kr. kostet, dass das Dividieren ein Messen oder Theilen sein kann, dass im ersteren Falle Dividend und Divisor gleichnamig sein müssen, im zweiten Falle aber der Divisor unbenannt ist, resp. den Namen verliert, dass $^7/_8$ nicht gerade 7 Theile eines Ganzen, das in 8 gleiche Theile getheilt wurde, sind, sondern vielleicht der achte Theil von 7 Ganzen. Man könnte oft betonen, dass die gemischte Zahl eine Summe ist, dass man mit einer Summe multiplicieren kann, indem man mit jedem Addenden besonders multipliciert und die Theilproducte addiert, dass man aber nicht durch eine Summe dividiert, indem man durch jeden Summanden dividiert; man könnte das Rechnen mit gemeinen Brüchen ohne „Regeln", die Zinsesrechnungen ohne Formeln lehren, man könnte die Anwendung der Proportion auf die Geometrie beschränken, der Schlussrechnung aber alle Gebiete der in der Bürgerschule und Unterstufe der Mittelschule zu lösenden Aufgaben überlassen.

Nur mit sehr wenigen Worten will ich der Geschichte erwähnen. Ich will nicht das Steckenpferd reiten und auch nicht eine wahrscheinlich zwecklose Debatte über die concentrische Methode entfesseln; aber dass durch diese sogenannte concentrische, zerstückelnde Methode die Möglichkeit benommen oder doch erschwert ist, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung nachzuweisen, werden vielleicht auch die Anhänger dieser Methode mit mir bedauern. Und dann noch eins. Warum werden manche Lehrbücher nicht mit mehr Sorgfalt abgefasst? Sollen sie doch die Begleiter durchs Leben sein und immer wieder gern zur Hand genommen werden. Ich lese in einem sehr geschickt zusammengestellten und vorzüglich ausgestatteten Lehrbuche der Geschichte für Bürgerschulen: „Die Griechen brachten den Persern bei Platää eine Niederlage bei 479, also im Jahre nach der Schlacht bei Salamis, d. h. also im Jahre 480"; da soll es wohl heissen: „ein Jahr nach der Schlacht bei Salamis". Jeder Geschichtslehrer wird ähnliche Verstösse anführen können; ja es wird wenige Bücher geben, die nicht eine kleine Blumenlese solcher Verstösse darböten.

An der Hand des wiederholt genannten Aufsatzes könnte man auf andere Fächer übergehen; namentlich sind über Physik und Geometrie daselbst sehr lehrreiche Anregungen gegeben; ich habe mir bloss die Aufgabe gestellt, jene Darlegungen wieder einmal zur Sprache zu bringen, was vielleicht nicht zu oft geschehen kann; und wie ich die dort gegebene Anregung bezüglich weniger Fächer durch Beispiele belegt und erweitert, so dürfte dies vonseiten der geehrten Mitglieder bei der Debatte bezüglich dieser und anderer Schulgegenstände geschehen. Gewiss wäre es für die Sache und für die Anwesenden besser gewesen, wenn der Verfasser den Vortrag selbst gehalten hätte; ich habe ihn seit Jahren darum gebeten — ohne Erfolg. Zum mindesten habe ich das bescheidene Verdienst, die einen an jene verdienstliche und mehr als jemals zeitgemässe Arbeit erinnert, die anderen vielleicht erst mit derselben bekannt gemacht zu haben. Im übrigen mögen die Worte des Dichters die Vertheidigung meines Unterfangens führen:

„Und was der Meister nicht schaffen mag, das schaffet der Gesell."

Debatte.

Der Herr Vortragende gab einen kurzen Überblick von dem Gedankengange seines Referates, worauf Herr Dr. Pick auf den sogar bei gelehrten Autoritäten auftretenden Mangel an durchgebildetem Denken hinweist und behauptet, dass dieser Mangel an den oft trostlosen politischen, socialen und religiösen Verhältnissen der Gegenwart mit Schuld trage. Redner tritt dafür ein, dass dem Schüler der Denkprocess nicht allzusehr erleichtert werde, dass der Schüler vielmehr zu einem consequenten selbständigen Denken gebracht werde, das Denken müsse gewissermassen instinctiv vollzogen werden. Obzwar es zu bedauern sei, dass in der Grammatik und in anderen Fächern häufig unzutreffende Termini Verwendung finden, könne man doch nicht derartige, gangbare Bezeichnungen einfach ausmerzen, weil kein passender Ersatz zu finden sei.

Herr Frank bedauert, dass der Herr Referent nicht die psychologische Entwicklung der Materie gegeben habe, spricht sich gegen die Einführung der logischen Termini aus, betont, dass die logische Seite wie ein Ferment den gesammten Unterricht durchdringen müsse, was nur bei ruhiger, stetiger, wohl überlegter Arbeit möglich ist. Redner warnt vor einer Verfrühung des grammatischen Unterrichtes besonders nach der abstracten Seite hin, vor einer übertriebenen Anwendung des Stellenwertbestimmens, welches viel Zeit absorbiere, mit dem Hinweise, dass die Schlüsse im Rechnen, die Überlegung beim Ansatze der eingekleideten Beispiele beim Rechnen genug Gelegenheit zum logischen Denken geben. — Herr Holzwarth tritt für die Vermittlung richtiger logischer Definitionen und für die Einführung der logischen Nomenclatur ein.

Herr Dr. Pick ist ebenfalls gegen eine Verfrühung der systematischen logischen Begriffe, aber logisch richtig müsse der Unterricht von der 1. Stufe an sein. „Unterrichte nicht langweilig!" heisst durchaus nicht: „Unterrichte unterhaltend!" Er tritt im Gegensatz zur Forderung Franks dafür ein, dass schon in der 1. Classe alle Grundoperationen durchgenommen werden, und meint, in der 5. Classe müsse der Schüler das Bestimmen des Stellenwertes und die abgekürzten Operationen vollständig inne haben.

VI.

Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule.

Vorgetragen am 9. Februar 1893 von Anton Druschba.

Obwohl die Heilpädagogik einen Zweig der allgemeinen Pädagogik bildet und mit ihr durch tausend Fäden verknüpft ist, in vielfacher Beziehung in Abhängigkeit von ihr steht und mit ihr fortschreitet oder stagniert — so ist sie doch bereits ein so selbständiges und umfassendes Gebiet geworden, dass sie ein eigenes und ziemlich umfangreiches Studium erfordert, wenn man einen Einblick in die Bedürfnisse und Eigenart der Erziehung und des Unterrichtes nicht vollsinniger Kinder gewinnen will. Es liegt in der Natur der Sache, dass dieses Studium denen zur Pflicht wird, die sich mit der Ausbildung dieser Wesen beruflich beschäftigen, dass aber im allgemeinen jene Pädagogen, denen dieser Beruf ferner liegt, nicht sobald in die Lage kommen, sich mit dem Studium dieses speciellen Faches, so interessant es auch sein mag, eingehender zu befassen. Es dürfte daher der hochverehrten pädagogischen Gesellschaft, welche ja allen pädagogischen Fragen ein so warmes Interesse entgegenbringt, willkommen sein, einen Ausflug in ein verwandtes Gebiet zu thun, wobei es sich aber nicht etwa um etwas Originelles und um ein Eingehen in specielle methodische Fragen, sondern nur um eine allgemeine Übersicht über den gegenwärtigen Stand des Taubstummenunterrichtes, über dessen historische Entwickelung und die Angriffe, welche unsere Methode in neuester Zeit zu erleiden hatte, handeln kann.

Von allen den Schicksalsschlägen, mit denen die Vorsehung die Menschheit heimsucht, sind jene die furchtbarsten, welche dem Menschen die besten Werkzeuge zur Erlangung einer menschenwürdigen Existenz rauben, ihm einen oder den andern höhern Sinn versagen und ihn so in eine für uns ganz fremde Welt stellen. Ganz anders als sonst in Menschenköpfen malt sich die Welt im Geiste der Viersinnigen, und doch sollen sie im Kampfe ums Dasein mitconcurrieren mit ihren glücklicheren Zeitgenossen, sollen sich

in einer Gesellschaft bewegen, welche feiner organisiert und zur Auffassung der Welt mit mehr Sinnen ausgestattet ist — sie sollen sich in eine für sie fremde und unfassbare Welt schicken. Traurig ist das Los des Blinden. Unbeholfen und unselbständig bleibt er sein ganzes Leben hindurch; Finsternis umgibt ihn, so helle es auch um ihn ist, und kein Lichtstrahl vermag ihm diese ewige Nacht zu erhellen. Seine Welt ist eine dunkle; Licht und Farbe ist ihm etwas ganz Unverständliches, etwas mit seinen vier Sinnen Unfassbares. Aber ihm ist die wunderbare Himmelsgabe zutheil geworden, die seinen Geist und sein Gemüth erhellt, die ihn in seinem Elende tröstet — die Sprache. Wie viel entbehrt mit ihr der Taube! Seine Welt ist still, lautlos, von keinem Ton belebt. Wie es um den Blinden ewig Nacht ist, so ist um den Taubstummen eine ewige, öde und unheimliche Stille. Er hört nicht das majestätische Rollen des Donners, nicht den lieblichen Gesang der Vögel; keine hehre Musik begeistert und entflammt ihn, kein einschmeichelndes Wort vermag jemals sein Gemüth zu rühren. Er sieht die anderen Menschen reden, er versteht sie nicht; er sieht sie handeln, und niemand vermag ihm die Beweggründe ihrer Handlungen zu erklären. Verständnislos sieht er im grossen Welttheater eine Scene mit der andern wechseln, einsam und unverstanden steht er mitten in der ihn umgebenden Welt. Ein ganz normaler Mensch anscheinend, hat er doch kaum mehr als dessen Gestalt; seine Seele ist ungebildet, und wenn nicht barmherzige Liebe sich seiner annimmt, so bleiben seine Anlagen unentwickelt, und er folgt bei seinen Handlungen nur den thierischen Instincten. Dadurch wird er abstossend und den anderen Menschen verhasst, und daher kommt es wohl, dass das Mitleid sich seinem unglücklichen Schicksalsgenossen, dem Blinden, viel mehr zuwendet als ihm.

Noch viel zu wenig geschah bis jetzt bei uns, um das unendlich traurige Los dieser unglücklichen Menschenclasse freundlicher zu gestalten; und doch hat die Gesellschaft die Pflicht, für diese „Waisen der Natur“ zu sorgen, gerade so wie sie für die Kranken und Siechen sorgen muss. Aber nicht nur um die materielle Existenz der Tauben, etwa in der Art der Versorgung, muss sich die Menschenliebe dieser Geschöpfe annehmen, sondern sie muss trachten, dieselben zu bilden, sie zu heben, mit einem Wort, sie erst zu Menschen zu machen.

Gewöhnlich hat man keinen klaren Begriff von der grossen Ausdehnung dieses Unglückes, und doch ist die Zahl der Taubstummen furchtbar hoch. In Österreich (Cisleithanien) allein gibt es nach der Volkszählung vom Jahre 1890 30 876 Taubstumme, d. i. 1·29 $^0/_{00}$ der Bevölkerung. Wenn man nur ein Siebentel davon als im schulfähigen Alter stehend annimmt, so gibt das eine

Zahl von 4410 taubstummen Kindern, für die in Österreich nur 19 Anstalten und Schulen mit beiläufig 1455 Schülern bestehen. Wie viele von diesen Unglücklichen wachsen ohne alle Bildung auf und werden sich selbst und der Menschheit zur Last!

Die Ursache, dass so wenig Bildungsstätten für Taubstumme bestehen, liegt wohl zunächst in deren Kostspieligkeit. Es müssen ganz eigene Anstalten oder Schulen für diesen Zweck errichtet werden, und da es das Gebrechen mit sich bringt, dass ein Lehrer nur wenig Schüler, höchstens 12 in einer Classe, unterrichten kann, so stellen sich die Kosten solcher Schulen natürlich bedeutend höher als die der allgemeinen Volksschule. So viele Versuche aber auch schon allerwärts gemacht wurden, die Taubstummenbildung zu verallgemeinern und den Unterricht der Taubstummen den Volksschulen zu überantworten, sie scheiterten an der Schwierigkeit desselben und an der Unzulänglichkeit der Resultate.

Die Hauptschwierigkeit des ganzen Taubstummenunterrichts liegt in dem Mangel eines Verständigungsmittels zwischen den Lehrenden und Lernenden. Dieses Unterrichtsmittel, welches für den Unterricht erst geschaffen werden muss, bildet nun den principiellen Scheidungsgrund der zwei Methoden, nach welchen Taubstumme unterrichtet wurden; das sind die Methode des Abbé de l'Epée oder die französische Schule und die deutsche Schule oder die Articulationsmethode.

Bevor ich jedoch auf die Darstellung der deutschen Methode übergehe, gestatten Sie mir, eine kurze Charakteristik des Taubstummen zu geben und die historische Entwickelung der Methoden zu verfolgen.

Unter Taubstummen versteht man bekanntlich jene Personen, welche entweder von Geburt an taub oder vor der vollständigen Erlernung der Lautsprache taub geworden sind und infolge dieses Gebrechens nicht im Stande waren, sich diese auf natürlichem Wege anzueignen. Es würde zu weit führen, die Gründe der Taubheit hier näher untersuchen zu wollen; ich verweise diesbezüglich auf das ausgezeichnete Werk von Dr. Hartmann: „Taubstummheit und Taubstummenbildung." Das eine jedoch kann wohl hier erwähnt werden, dass die Taubheit eine angeborene oder erworbene sein kann. Die erworbene Taubheit ist meist eine Folge einer schweren Kinderkrankheit, z. B. des Scharlachs, der Masern, der Gehirnentzündung, der Genickstarre u. s. w. Die angeborene Taubheit trifft man häufig als Folge von Verwandtschaftsehen, auch hat sie hie und da ihre Ursache in der Vererbung, doch gibt es zahlreiche taube Ehepaare, welche normale Kinder haben. Die Stummheit ist nur eine Folge der Taubheit; denn der Taubstumme ist in den meisten Fällen mit vollständig normalen Sprach-

werkzeugen ausgestattet. Dieselben bleiben aber mangels der motorischen Verbindung und Erregung von Gehör- und Sprachorganen ungeübt, der Taubstumme gelangt mithin ohne Unterricht nie zu der Fähigkeit, articulierte Laute hervorzubringen. Da nun jedes Sinnesorgan nur die ihm eigenthümlichen Empfindungen vermittelt, so gibt es für den Taubstummen, bei welchem der Gehörnerv todt ist, absolut keine Tonvorstellungen. Wohl gibt selbst der Taubgeborene auch manchmal Laute von sich, doch geschieht dies anfangs unbewusst, und wenn es bewusst geschieht, erscheint dem Taubstummen der Ton nicht als Schallempfindung, sondern als Bewegung seiner Sprachwerkzeuge. Es ist ferner eine bekannte Thatsache, dass auch vollständig taube Personen ihre hörende Umgebung durch Schreien aufmerksam machen; eine derartige willkürliche Tonerzeugung gründet sich auf ein gewisses Muskelgefühl. Der Taubstumme hat nämlich bemerkt, dass bei der Thätigkeit gewisser Muskeln stets die gleiche Wirkung erfolgt, nämlich die Aufmerksamkeit hörender Personen, und er gelangt so zu der Erkenntnis, dass er durch die Thätigkeit dieser Muskeln sich bemerkbar machen kann. Diese Erscheinung ist für den Taubstummenunterricht von grosser Wichtigkeit; denn es gründet sich darauf der ganze Articulationsunterricht, welcher durch den Tastsinn das erwähnte Muskelgefühl so fein als möglich auszubilden trachtet.

Mit dem Mangel der Lautsprache entbehrt der Taubstumme des vorzüglichsten Bildungsmittels des menschlichen Geistes. Es fehlt ihm die leichte Trägerin seiner eigenen, sowie die Zuträgerin fremder Gedanken und damit der Antrieb und wichtigste Factor zu seiner geistigen Entwickelung. Doch wirkt die Gehörlosigkeit nur hemmend auf die Ausbildung des Intellects. Die geistigen Anlagen werden durch die Taubheit nicht tangiert, dieselben sind bei den Taubstummen meist in demselben Grade vorhanden wie bei den Vollsinnigen. Es wäre daher gefehlt, Geistesschwäche oder Blödsinn als nothwendige Folgen der Taubheit anzunehmen, wie es früher fast allgemein geschah. Die Entwickelung der geistigen Anlagen erfolgt jedoch bei dem Taubstummen viel langsamer, und er steht hinsichtlich derselben bedeutend tiefer als das gleichbegabte vollsinnige Kind im gleichen Alter und bei gleicher Behandlung, denn die Einwirkung auf seinen Intellect wird durch den Mangel der Sprache sehr erschwert.

Dass der Geist des Taubstummen rege ist, zeigt sich in der Geberdensprache, welche er, durch ein inneres und äusseres Bedürfnis nach Mittheilung getrieben, sich selbst bildet. Trotz ihrer Unvollkommenheit dient sie dem Taubstummen zur Verständigung und kann daher ein Mittel zur geistigen Anregung und Weiterbildung desselben werden. Man versteht unter

„Geberdensprache“ die Darstellung der Vorstellungen und Gedanken durch Geberden und Mienen, insbesondere durch Stellungen und Bewegungen des Körpers und seiner einzelnen Theile, besonders der Hände. Im wesentlichen unterscheidet man eine zweifache Art derselben, nämlich eine natürliche und eine künstliche. Sind die Geberdenzeichen hergenommen von charakteristischen, gleichviel ob wesentlichen oder zufälligen Merkmalen der Gegenstände, haben dieselben Ähnlichkeit mit der darzustellenden Sache, so bilden sie in ihrer Gesammtheit die natürliche Geberdensprache.

Wird jedoch diese durch Aufnahme willkürlicher und rein conventioneller Zeichen, z. B. durch ein Hand- oder Fingeralphabet, zu einem unserer Wortsprache analogen Mittheilungsmittel ausgebildet, so nennt man sie künstliche Geberdensprache. Die natürliche Geberdensprache lernt der Taubstumme von selbst durch den inneren Drang, sich verständlich zu machen. Sie kann von jedem, der aufmerksam zusieht, geradeso verstanden werden, wie die Pantomimen in einem Ballet oder wie die bildliche Darstellung einer Handlung durch die Malerei oder Plastik. Die künstliche Geberdensprache aber muss erst gelehrt werden, sie wird durch den Umgang mit andern erlernt, ist daher nur den Eingeweihten verständlich.

Die natürliche Geberdensprache ist für den Taubstummen in seiner ersten Kindheit sehr wichtig. Sie ist der einzige Schlüssel, in sein Inneres zu dringen, und übt auf die Entwickelung seines Anschauungskreises einen sehr günstigen Einfluss aus, weshalb sie vor der Schulzeit möglichst zu begünstigen und zu fördern ist. Ihre Entwickelung und Vervollkommnung erfolgt allmählich, wie die Entfaltung seines Geistes, mit der sie in innigem Zusammenhange steht und gleichen Schritt hält. Je mehr sich sein Anschauungskreis erweitert und seine Sinne sich entwickeln, desto mehr Zeichen wird er sich bilden, desto exacter werden dieselben werden. Bei dem hörenden Kinde sind es die Töne, bei dem taubstummen auffallende Bewegungen, welche sie als erstes Merk- und Mittheilungsmittel benutzen. So bezeichnet das kleine hörende Kind den Vogel mit dem onomatopöetischen Worte: „pi! pi!“, während dagegen das taubstumme Kind denselben als etwas Fliegendes bezeichnet. Die Uhr heisst bei jenem „tik! tak!“, bei diesem wird sie durch die Nachahmung der Pendelbewegung bezeichnet. Bei der Entwickelung des Anschauungskreises findet der Taubstumme immer mehr Merkmale an den Gegenständen auf und fügt so zu seiner ersten rohen Bezeichnung immer mehr determinierende Geberden, so dass dann seine Sprache zu einer vollständigen Beschreibung des Gegenstandes führt. Diese beschreibende Darstellungsweise findet er aber bald zu umständlich und zeitraubend, er kürzt sie deshalb im Verkehre mit anderen ab, sobald die

Verständigung erfolgt ist, und gelangt so zum Gebrauche verabredeter oder conventioneller Zeichen — zu den ersten Anfängen der künstlichen Geberdensprache. So vermag der Taubstumme sich doch einigermassen mit seiner Umgebung zu verständigen, obwohl seine Sprache, auf das Gebiet der Sinnlichkeit beschränkt, eine äusserst ärmliche ist. Immerhin lässt jedoch diese wenn auch noch so ärmliche Sprache auf den bildungsfähigen Geist des Taubstummen schliessen, und es bleibt demnach höchst merkwürdig, dass man das Wesen der Taubstummheit erst so spät richtig erkannte und die Taubstummenbildung erst in neuerer Zeit mit Erfolg in Angriff nahm.

Während des ganzen Alterthums und Mittelalters geschah nämlich nichts für die Taubstummenbildung. Man hielt die Taubstummen den Blödsinnigen und Irrsinnigen gleich, erklärte sie als vom Teufel Besessene oder von Gott besonders Gekennzeichnete und gab sie der allgemeinen Verachtung preis, während man die Blinden als heilig und geistig höher stehend verehrte und ihnen nicht selten eine besondere Sehergabe zuschrieb. Der arme, ungebildete Taubstumme bleibt auch thatsächlich roh und thierisch. Er wird durch verkehrte Behandlung oft boshaft, misstrauisch und macht durch seine lebhafte Mimik und seine Geberden nicht selten einen komischen oder anwidernden Eindruck.

Erst der Neuzeit war es vorbehalten, das Wesen der Taubstummheit richtig zu erfassen und das Los dieser Unglücklichen freundlicher zu gestalten. Die ersten Versuche, von denen uns die Geschichte sichere Kunde gibt, wurden in Spanien angestellt. Dort war es ein Mönch, Pedro de Ponce mit Namen, welcher im 16. Jahrhundert vornehme taubstumme Spanier sowohl in der Schrift- als auch in der Lautsprache unterwies. Ausserdem wurden noch hie und da im 16. und 17. Jahrhundert von Lehrern, Geistlichen und Ärzten Versuche gemacht, Taubstumme zu bilden, und einzelne von diesen haben ihre Erfahrungen in Büchern niedergelegt, die uns zum Theil erhalten blieben; so z. B. das älteste Werk über Taubstummenbildung überhaupt von Juan Pablo Bonnet, zu Madrid 1620 gedruckt, unter dem Titel: „Von der Natur der Buchstaben und der Kunst, Stumme sprechen zu lehren.“ Doch blieben diese Versuche vorläufig ohne grosse Bedeutung, da die Erfahrungen dieser Männer nie allgemein wurden und meist mit ihnen zu Grabe giengen.

Von grösserer Bedeutung und Wichtigkeit waren die Unterrichtserfolge zweier Männer, die unabhängig von einander, jeder in seiner Weise, sich unserer Viersinnigen annahmen, sie in geschlossenen Instituten unterrichteten und so den ersten Anstoss zu einer umfassenden und geordneten Ausbildung derselben gaben. Dies waren der Franzose Abbé de l'Epée und der deutsche Lehrer Samuel Heinicke.

Charles Michel de l'Epée (geb. 25. Nov. 1712 zu Versailles) begann den Unterricht, ohne irgend eine Kenntnis von den Methoden zu haben, die bisher bei den Bildungsversuchen mit Taubstummen angewandt worden waren, und wurde so der Schöpfer einer höchst originellen Methode. Er gieng von der Ansicht aus, dass jeder Taubstumme schon eine Sprache (Geberdensprache) besitze, die der Ausbildung fähig sei und zum Unterrichtsmittel ausgebildet werden könne. Darum gieng sein Bestreben dahin, den Schülern eine methodisch entwickelte Geberdensprache zu geben, diese als Basis des gesammten Unterrichtes zu benützen und aus derselben in die weiter zu erlernende Schriftsprache zu übersetzen. Nach seiner Meinung haben die Begriffe nicht mehr Verwandtschaft mit den Lauten als mit den Schriftzeichen. Es sind die Wörter unserer Sprache mit den Begriffen, die sie darstellen, nur durch ein willkürliches und conventionelles Band verbunden. Dieses Band kann auch zwischen diesen und den geschriebenen Wörtern hergestellt werden. Da nun dem Taubstummen das, was die Vollsinnigen durch das Ohr aufnehmen, durch das Gesicht vermittelt werden muss, so gibt man ihm die sichtbare Form unserer Sprache — die Schrift. Doch basierte er den unmittelbaren Ausdruck der Gedanken nicht auf die Schrift, sondern auf die Geberdensprache, und damit erschien die erstere nur eine Übersetzung dieser. Das eigentliche Unterrichtsmittel war die Geberde, daher machte es sich Abbé de l'Epée zu seiner Lebensaufgabe, die Geberdensprache nach allen Seiten hin künstlich auszubilden.

Die wenigen Geberdenzeichen, welche ihm die Kinder entgegenbrachten, waren kaum in Anschlag zu bringen; sie bezogen sich nur auf wenige Dinge und Erscheinungen der allernächsten Umgebung. Am meisten Schwierigkeiten boten ihm die grammatischen Formen, deren die Geberdensprache vollständig entbehrt. Um diese Sprache analog der Lautsprache auszubilden, hatte er also nicht nur Zeichen für alle Begriffs- und Formwörter, sondern auch für alle grammatischen Bestimmungen zu schaffen. Er schrieb denn auch ein „Wörterbuch der Zeichen", welches dann von seinem Nachfolger, dem Abbé Siccard, vollendet wurde. Auf diese Weise schuf Abbé de l'Epée ein vollständig neues Unterrichtssystem, das nicht nur damals berechtigtes Aufsehen erregte, sondern sich auch bis auf unsere Tage in Frankreich erhielt.

Vor allem war es jedoch die gewinnende Persönlichkeit des Abbés, welche die Erfolge seiner Methode verbürgte. Selten wohl hat es Pädagogen gegeben, die mit mehr Fleiss und Ausdauer, mit mehr Menschenliebe und Selbstlosigkeit sich ihrer Aufgabe widmeten. Seine ganze Kraft, sein ganzes Vermögen setzte er in Liebe zu den armen Wesen ein, um sie ihrem trostlosen Zustande, ihrem geistigen und materiellen Elende zu entreissen. Dabei

blieb er immer schlicht und bescheiden, obwohl das Institut zu Paris, das er aus eigenen Mitteln gegründet hatte, europäische Berühmtheit erlangt hatte. Es war überhaupt die erste Anstalt der Welt, welche sich die Ausbildung der Taubstummen zum Ziele setzte, und nicht selten wurde sie von gekrönten Häuptern Europas besucht. Als Kaiser Josef II. gelegentlich eines Besuches in Paris im Jahre 1777 die Anstalt mit seiner Gegenwart beehrte, bot er dem Abbé de l'Epée in Österreich eine Abtei an. Dieser lehnte jedoch das Anerbieten mit folgenden Worten ab: „Ich bin schon alt; wenn Ew. Majestät es mit den Taubstummen wohlmeinen, so verwenden Sie Ihre Wohlthaten nicht an mich, der ich bereits mit einem Fuss im Grabe stehe, sondern an das Werk selbst. Es ist eines grossen Fürsten würdig, dem, was der Menschheit wahrhaft nützlich ist, Dauer und Unvergänglichkeit zu sichern.“ Der edle Kaiser war von den Unterrichtserfolgen des Institutes so eingenommen, dass er sofort beschloss, in seinen Landen ebenfalls den Taubstummen die Wohlthat eines geregelten Unterrichtes und einer gediegenen Erziehung zuzuwenden, und er sandte sogleich nach seiner Heimkehr den Weltpriester Friedrich Stork nach Paris, damit er die Lehrart Epées studiere. Nach dessen Rückkehr errichtete die Kaiserin Maria Theresia im Jahre 1779 das k. k. Taubstummen-Institut in Wien, das erste in Österreich.

Die Methode des Abbé de l'Epée wurde insbesondere in Frankreich ausgebildet und ausgeübt; doch fand sie auch viele Anhänger in Deutschland und anderen Staaten. Gegenwärtig hat sie wohl nur noch ein historisches Interesse, da bereits so ziemlich überall die deutsche Methode eingeführt ist. Sogar ihre zähesten Anhänger, die Franzosen selbst, haben sich seit dem grossen Taubstummenlehrer-Congresse zu Paris im Jahre 1878 von ihr vollständig abgewendet.

Es ist nicht zu leugnen, dass durch die französische Methode die geistige Entwickelung des Taubstummen trefflich gefördert werden kann, und dass sich damit recht anerkennenswerte Erfolge erzielen lassen, welche namentlich in einer Zeit, wo die Bildung der Taubstummen ganz darniederlag, und wo man dieselben noch für vollständig bildungsunfähige Wesen hielt, grosses Aufsehen erregen mussten. Doch haftet ihr der grosse Fehler an, dass die Taubstummen durch diese Unterrichtsweise ihrer Isoliertheit nicht entrissen werden. Sie konnten in ihrer complicierten Geberdensprache nur untereinander oder mit ihren Lehrern verkehren. Im Verkehre mit anderen Menschen mussten sie immer zu dem langsamen Mittel der Schrift greifen. Zudem eignet sich die Geberde, da sie viel zu sehr an dem Sinnlichen haftet, gar wenig zur Abstraction und Begriffsbildung. Doch ist darum das Verdienst des Schöpfers dieser Methode nicht zu unterschätzen.

Das Bestreben der „deutschen Unterrichtsmethode“ geht nun dahin, die vorerwähnten Mängel der französischen zu vermeiden. Ihre Anhänger halten den Taubstummen nur für taub und setzen voraus, dass er vollständig normale Sprachwerkzeuge, sowie einen sprachfähigen Geist und die Fähigkeit besitzt, die Lautsprache durch Gesicht und Gefühl aufzufassen, und machen es sich daher zur Aufgabe, ihn zu entstummen, d. h. in den Besitz der Lautsprache zu setzen und durch diese seine geistige Ausbildung zu fördern. Die Lautsprache ist also Unterrichtszweck und Unterrichtsmittel zugleich. Zu den Grundsätzen der deutschen Methode gehört ferner die Annahme, dass das gesprochene Wort sich am besten zur Bezeichnung der Begriffe eignet, dass durch die Lautsprache das Denken am exactesten vor sich geht, und dass sie in praktischer Hinsicht ein unentbehrliches Verständigungsmittel zwischen den tauben und hörenden Menschen bildet. Die deutsche Methode verwirft die Geberdensprache und schliesst das gesprochene Wort unmittelbar an die Anschauung an, so dass das gesprochene Wort zum Träger des Begriffes wird. Die Vortheile, welche diese Methode dem Taubstummen bietet, sind nicht gering. Er ist, wie die Erfahrung lehrt, durch einen gründlichen und rationellen Unterricht dahinzubringen, dass er laut und verständlich seine Gedanken kundgeben kann; er vermag die Rede anderer vom Munde derselben abzulesen und zu verstehen. Freilich wird ihm die Lautsprache nie eine laute Sprache in unserm Sinne sein, auch wird man seiner Articulation das Künstliche, oft auch Rauhe und Unnatürliche anmerken, denn ihm fehlt ja das regulierende Gehör. Nichtsdestoweniger wird seine Sprache verstanden, zum mindesten von Personen, die häufiger mit ihm verkehren und an seine eigenthümlichen Lautbildungen gewöhnt sind.

Die Articulationsmethode heisst darum die „deutsche“, weil sie zuerst in Deutschland eingeführt und vorzüglich von deutschen Männern ausgebildet wurde. Wohl waren schon früher sporadisch in Spanien, Frankreich und Holland Taubstumme in der Lautsprache unterrichtet worden, doch erst Samuel Heinicke (1727—1780) war es, der, anknüpfend an den holländischen Arzt Amman, die Methode ergänzte und die ihr zugrunde liegenden Grundsätze klar aussprach. Er ist demnach mit Recht als der Begründer des modernen Taubstummenunterrichtes anzusehen. Der Kernpunkt seiner Lehre war die (allerdings falsche) Behauptung, dass klares Denken nur in der Lautsprache möglich sei. Deshalb erkennt er als das eigentliche Ziel alles Unterrichts der Taubstummen deren Befähigung zur Anwendung der Lautsprache. Er wusste, dass die Stummheit ihren alleinigen Grund in der Taubheit habe, und dass daher das Unvermögen zu sprechen nicht in organischen Fehlern der Sprachwerkzeuge zu suchen sei, ferner, dass die Taub-

stummen die gesprochenen Laute, Silben und Wörter mittelst des Gefühls- und Tastsinnes wahrnehmen und mit ihren natürlichen Sprachorganen nachahmen können. Er bewies weiters durch seine Unterrichtserfolge, dass die Taubstummen das Gesprochene aus den Bewegungen des Mundes, der Zunge und des Gesichtes ablesen können. Und damit stellte er zum erstenmale alle die falschen Ansichten, die bisher über das Wesen der Taubstummen verbreitet waren, richtig.

So gross aber auch das Verdienst Heinickes ist, die grundlegenden Sätze für die deutsche Methode klar und deutlich ausgesprochen zu haben, so sehr ist es zu beklagen, dass er die Mittel nicht angab, durch welche er seine Schüler zum Sprechen brachte. Er betrachtete seine Erfindung als ein wertvolles Geheimnis, das er nur für schweres Geld preisgeben wollte. So wollte er dasselbe z. B. dem Director Stork von der Wiener Anstalt für 10 000 Thaler verkaufen. Die Resultate, welche er mit seinen Zöglingen in Eppendorf bei Hamburg erzielte, waren so bedeutende und erregten so grosses Aufsehen, dass er vom Kurfürsten von Sachsen, Friedrich August, nach Leipzig berufen wurde, wo dann 1778 das erste Institut mit deutscher Unterrichtsmethode eröffnet wurde.

Die Geheimnisthuerei Heinickes gieng auch auf seine nächsten Nachfolger über, welche ebenfalls die Methode als ein kostbares Familiengeheimnis betrachteten, und so kam es denn, dass zu Beginn unseres Jahrhunderts die französische Methode die dominierende war, und dass die deutsche nur an wenigen Instituten, welche gegen die Aussenwelt wohl verwahrt und verschlossen waren, getrieben wurde. Daher konnte sich die von Heinicke in ihren Grundzügen gegebene Methode nicht entwickeln, während, angeregt durch die Erfolge Heinickes, die französische Schule zu ihren sonstigen Vorzügen auch noch den theilweisen Gebrauch der Lautsprache annahm und so als eine glückliche Vereinigung beider Richtungen erschien. Erst der neueren und neuesten Zeit war es vorbehalten, den Ausbau der Methode ins Werk zu setzen und auf dem von Heinicke betretenen Weg fortzuschreiten.

Unter den Männern, welche diesbezüglich bahnbrechend wirkten, ist in erster Linie Victor August Jäger, ein Württemberger, zu nennen. Er schuf ausser zahlreichen Lehrbüchern durch seine im Jahre 1832 erschienene „Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache etc.“ ein Werk, in welchem das erstemal die Theorie der deutschen Unterrichtsmethode klar und erschöpfend dargelegt wurde. Dem Schwanken zwischen deutscher und französischer Schule machte er endlich ein Ende und stellte die Erlernung der Lautsprache als nothwendige Aufgabe des Unterrichtes hin. Er verwirft absolut die künstliche Geberdensprache und das Finger-

Alphabet, hält aber die natürliche Geberdensprache für ein unentbehrliches Mittel bei dem ersten Sprech- und Anschauungsunterricht. Bei seinem Sprachbildungsgange hielt sich Jäger streng nach dem Gange der Grammatik und wurde so der Begründer der Schule der Grammatisten, bei welcher die Form der Sprache das Leitende war. Er wollte die Lautsprache entwickeln, wie man eine fremde Sprache zu lehren pflegte, zuerst ein Musterbeispiel zur Veranschaulichung des Sprachgesetzes und dann Beispiele zur Befestigung und Einübung desselben. Es liegt auf der Hand, dass bei einem solchen Verfahren dem sprachlichen Bedürfnisse der Schüler nicht Rechnung getragen wird, und dass sich die Sprache im Schüler nicht organisch entwickeln kann; sie wird vielmehr stets hölzern bleiben und nie lebendiges Eigenthum desselben werden.

Das Verdienst, das ganze Taubstummenbildungswesen gründlich reformiert zu haben, gebürt dem Oberinspector der Weissenfelser Taubstummenanstalt, namens Moriz Hill (1805—1874). Er sprach zuerst den Satz aus: „Die Sprache muss dem Taubstummen eine organische Lebensthätigkeit werden.“ Das Leitmotiv seiner Methode ist daher: Bildung der Lautsprache als Grundform der Sprachbildung der Taubstummen. Er verlangt ausdrücklich, dass sich die Gedanken unbedingt an die Lautsprache anschliessen, dass also weder die Geberde noch die Schriftsprache zur Bezeichnung der Anschauung dienen sollen, sondern nur das gesprochene Wort. Dieses ist zum Träger des Begriffes zu machen. Bei seinem Sprachbildungsgange nahm er sich — im Gegensatze zu den Grammatisten — die Sprachentwickelung vollsinniger Kinder zum Vorbild. Die Sprache ist in dem taubstummen Kinde so zu entwickeln, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt. Nicht die leichtere grammatische Form ist bei dem Unterrichte massgebend, sondern das sprachliche Bedürfnis des Schülers, daher ist die Sprache unmittelbar an die nächsten Anschauungskreise des Kindes anzuschliessen.

Von der Geberdensprache sagt er, dass sie keineswegs eine solche Sprache sei, die nur in die Lautsprache übersetzt zu werden braucht; und da sie deshalb nicht als genügende Grundlage zur Erlernung der letzteren erscheint und ihre Anwendbarkeit im Leben grossen Beschränkungen unterworfen ist, so gestattet zwar der Schulzweck, welcher ein durchwegs praktischer ist, die gelegentliche Benützung, aber nicht eine künstliche Erweiterung und Ausbildung derselben. Doch verwirft er die natürliche Geberdensprache keineswegs so vollständig, wie die neueren Methodiker, obgleich auch er eine stete Anwendung der Lautsprache nicht nur in der Schule, sondern auch ausserhalb derselben fordert.

Hill unterschied in seinem Sprachunterrichte drei Stufen. Die erste galt ihm als einjährige Vorbereitungsstufe; sie umfasste die Articulation. Der Schüler soll in diesem Jahre das mechanische Sprechen, Absehen, Lesen und Schreiben in Verbindung mit concretem Anschauungs- und Sprachmaterial erlernen.

Die zweite Stufe umfasste drei Jahre. Ihre Aufgabe war die Erlernung einer Elementarsprache durch Übung und Gebrauch. Zu diesem Zwecke führte Hill zum erstenmal einen geordneten, in der Lautsprache zu ertheilenden Anschauungsunterricht ein. Er sollte die Schüler die Welt betrachten und benennen lehren, sie zum verständigen Denken und zum correcten mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck leiten. Statt des bisher gebräuchlichen, formell grammatischen Unterrichtsganges ordnet er seinen Unterricht nach räumlich-sachlichen Rücksichten, indem er die Anschauungsgebiete in concentrischen Kreisen erweitert.

Die dritte Stufe bezweckt den Ausbau der Sprache, sowie die Aneignung jener Kenntnisse, welche der Taubstumme im Leben nöthig hat. Soll der Schüler seine Sprache mit Sicherheit gebrauchen, so muss er möglichst zum Verständnisse derselben gelangen. Zu diesem Zwecke tritt ein besonderer Sprachunterricht ein. Hier kommt es jedoch nicht auf grammatisches Wissen an, sondern auf das Können. Es beginnt auf dieser Stufe ein planmässiger grammatischer Sprachunterricht, in welchem nach und nach alle grammatischen Formen zur Anschauung kommen. Die Schüler sollen aber die Sprachformen nicht bloss verstehen lernen, sondern ihre Anwendung muss eine geläufige sein. Er sagt, sowie die Rechtschreibung eingeschrieben werden muss, so muss sich der Taubstumme die grammatischen Formen einsprechen, einlesen und einschreiben. Nur dadurch entsteht auch in ihm ein Sprachgefühl, welches zur richtigen Anwendung der Sprache unerlässlich ist. Wo dieses Gefühl fehlt, da fruchten alle Regeln rein nichts. Neben dem Anschauungsunterricht geht bei Hill auf allen Unterrichtsstufen ein Leseunterricht einher. Er hatte den Zweck, auf der Mittelstufe die früher gewonnenen grammatischen Formen zu wiederholen. Auf der Oberstufe strebte Hill dahin, den Schüler in das Verständnis populär gehaltener Schriften einzuführen und ihm so in der Bücherwelt eine Quelle zu eröffnen, die nie versiegt, die ihm besonders auch noch nach seiner Entlassung aus der Schule stete Anregung und Erfrischung bietet. Hill schrieb auch für alle Stufen Lesebücher, die fast allgemein verwendet wurden und hie und da noch heute im Gebrauche stehen.

Hills Einfluss auf die ganze Taubstummenbildung war von nachhaltiger Wirkung. Auf seinen Theorien und Ansichten fusst heute das ganze Unter-

richtssystem, und er gab damit den Anstoss zu einer gediegenen theoretischen und praktischen Durchbildung der Methode. Seine Werke gehören zu den besten der Taubstummenliteratur und bergen wahre Schätze eines erfahrungsreichen Lehrerlebens. Aber nicht allein als Theoretiker war er ausgezeichnet, auch als Praktiker waren seine Leistungen hervorragend. Durch 44 Jahre war er als Taubstummenlehrer thätig und wirkte mit unermüdlicher Geduld und Ausdauer an der Schule zu Weissenfels und erzielte so glänzende Resultate, dass diese Anstalt zu seinen Lebzeiten das wahre Mekka der deutschen Taubstummenlehrer geworden ist.

Den Lehrern an Volksschulen ist Hill kein Fremder. Er ist es gewesen, der in Diesterwegs „Wegweiser" das Capitel „Taubstummenunterricht" verfasst hat.

Ich gelange nun zur Darstellung der deutschen Methode, wie sie in der Praxis geübt wird. Da ist nun in erster Linie der Zweck ins Auge zu fassen, den die Taubstummenbildung überhaupt erstrebt. Derselbe kann kein anderer sein als der der allgemeinen Volksschule, d. i. aus den Taubstummen sittlich-religiöse Menschen und nützliche Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen. Soll jedoch unser Zögling in der grossen Gesellschaft thatsächlich ein brauchbares Glied werden, so ist er in dem Masse mit einer Sprache auszustatten, dass er sich mit seinen vollsinnigen Mitmenschen verständigen kann. Da nun durch eine mehr als hundertjährige Erfahrung evident bewiesen ist, dass Taubstumme im Stande sind, die Lautform der Sprache durch das Gesicht und Gefühl aufzufassen und nachzuahmen, und dass das gesprochene Wort das bequemste, rascheste und präciseste Mittel für den Gedankenausdruck ist, so musste bei der fortschreitenden Entwickelung einer rationellen, auf das Praktische gerichteten Methode die Erlernung der Lautsprache das vornehmste Ziel aller Taubstummenbildung werden. Es ist jedoch ein Irrthum anzunehmen, dass ein logisches Denken nur in der Lautsprache möglich sei. Wie die primitiven Äusserungen ungebildeter Taubstummer in der Geberdensprache beweisen und die Resultate der französischen Schule bewiesen haben, ist ein Denken in der Geberdensprache und in der geschriebenen Sprache ganz gut möglich. Auch ist es falsch anzunehmen, wie ich schon früher erwähnte, dass dem Taubstummen die Lautsprache ebenso eine laute Sprache wird wie uns. Der Taubstumme verbindet, wenn er in der Lautsprache spricht, die Begriffe nur mit den optischen Bewegungsbildern und den Muskelgefühlen, die sich bei ihm durch die häufige Übung beim Sprechenlernen ausgebildet haben.

Der hohe Wert der Lautsprach-Erlernung liegt also vorzüglich in der

Nützlichkeit derselben. Um jedoch dieses Ziel zu erreichen, ist ein gründlicher, nach allen Richtungen hin sorgfältig gepflegter Sprachunterricht der Hauptgegenstand in einer Taubstummenschule. Er ist bestimmend für den Anfang und Fortgang aller übrigen Unterrichtsgegenstände. Es ist eben das Charakteristikon der deutschen Methode, dass alle Schulgegenstände in der Lautsprache zu ertheilen sind, und es kann daher mit dem Unterrichte derselben nicht eher begonnen werden, als bis die Schüler einen gewissen Fortschritt in der Sprachbildung aufzuweisen haben. So wird beispielsweise der Rechenunterricht nicht früher angefangen, bis die Schüler in der Lage sind, die Zahlennamen auszusprechen.

Der gesammte Unterricht geht von der Lautsprache aus. Der Taubstumme muss seine Gedanken unmittelbar an die gesprochenen Worte anschliessen, um in der Wortsprache denken zu lernen, es darf sich daher kein störendes und hemmendes Zwischenglied einschieben. Darum ist die Geberdensprache sowohl vom Unterrichte als auch vom Verkehre mit dem Taubstummen auszuschliessen. Auch darf die Schrift erst dann dazutreten und zur Befestigung dienen, wenn der Schüler den Gedanken durch die mündliche Wiedergabe erfasst hat. Als Erklärungsmittel und zur Gewinnung von Begriffen dient die unmittelbare Anschauung der Sache oder deren Bild und die Sprache selbst.

Bei dem Sprachentwickelungsgange gilt als oberstes Princip, die Sprache so zu lehren, wie vollsinnige Kinder ihre Muttersprache erlernen, natürlich mit jener Einschränkung und jenen Modificationen, welche sich durch das Gebrechen von selbst ergeben. Demnach wird die Sprache nicht gelehrt durch Regeln oder endlose Beispiele einer Sprachform, sondern durch den engsten Anschluss an die das Kind umgebenden Dinge, Erscheinungen und Verhältnisse unter steter Berücksichtigung des sprachlichen Bedürfnisses der Schüler. Eine Sprache kann man nur durch Sprechen lernen, darum müssen unsere Schüler viel sprechen und so durch fleissige Übung und Gebrauch zum freien Beherrschen aller sprachlichen Verhältnisse angeleitet werden.

Im Besonderen haben wir in der Taubstummenschule drei Seiten der Sprache zu berücksichtigen: den phonetischen Theil der Sprache, dann den materiellen und den formellen. Der phonetische Theil wird gefördert durch den Articulationsunterricht, der materielle durch den Anschauungsunterricht und die Begriffsentwickelung und der formelle endlich durch die grammatischen Übungen. Alle drei Seiten des Sprachunterrichtes gehen gleichmässig nebeneinander her; sie stehen miteinander in engster Beziehung und müssen einander stets ergänzen und durchdringen. Neben

diesen drei Seiten pflegen wir noch einen sogenannten freien Sprachunterricht.

Der Articulationsunterricht oder der Unterricht im mechanischen Sprechen gehört zu den originellsten, aber auch weitaus schwierigsten Disciplinen einer Taubstummenschule. Sein Ziel ist, den Gehörlosen zu befähigen, die Laute richtig zu bilden, Combinationen derselben richtig auszusprechen und endlich seine Gedanken lautrichtig, geläufig und verständlich zu äussern. Die Mittel, welche dem Taubstummen zur Auffassung des phonetischen Theiles der Sprache zu Gebote stehen, sind Gesicht und Gefühl. Gesicht und Gefühl müssen ihm also das Gehör ersetzen, und sowie das vollsinnige Kind erst dann die Sprachlaute unterscheidet und nachspricht, wenn sein Ohr hinreichend gebildet ist, so muss auch erst bei dem taubstummen Kinde der Gesichts- und Tastsinn ausgebildet werden, um die einzelnen Laute aufzufassen und die Bewegungen der bei der Lautbildung betheiligten Organe zu erkennen.

Hörende Menschen bewältigen die mechanischen Sprachschwierigkeiten unbewusst. Wirr durcheinander lernt das kleine vollsinnige Kind alle Laute und Lautcombinationen auffassen und nachbilden, und ehe es noch bis zum erwachten Selbstbewusstsein vorgeschritten ist, hat es schon den grössten Theil der phonetischen Sprachschwierigkeiten überwunden. Mit dem sechsten Lebensjahre, wenn das Kind schulreif geworden ist, beherrscht es im allgemeinen — einzelne fehlerhafte Lautbildungen oder dialektische Färbungen abgerechnet — vollständig den mechanischen Theil der Sprache, ohne auch nur im geringsten eine Ahnung von der Bildung der Laute und der hiebei in Thätigkeit gesetzten Organe zu haben.

Ganz anders natürlich ist der Gang, welcher eingeschlagen werden muss, um dem Gehörlosen den lautlichen Theil der Sprache beizubringen. Hier kann an eine Aneignung im obigen Sinne nicht gedacht werden. Es erfordert vielmehr die Auffassung der Sprache auf künstlichem Wege einen höheren Standpunkt der Geistesentwickelung, da der Sprachschüler die Bildung der einzelnen Laute und ihrer Modificationen bei der Zusammensetzung zu Silben, Wörtern und Sätzen klar erkennen und die Organe vollständig beherrschen muss.

Das mechanische Sprechen muss wie jede andere Fertigkeit durch lange Übung und langsames, lückenloses Fortschreiten gelernt werden. Wie bei der Vermittlung jeder Fertigkeit, ist auch hier mit Vorübungen zu beginnen. Dieselben haben den Zweck, dem Schüler einigermassen die Herrschaft über seine Sprachorgane zu sichern. Sie bestehen in der Nachbildung verschiedener Mund- und Zungenstellungen, sowie in der Athemgymnastik.

Die ersteren sollen den Schüler dahinbringen, deutlich und aufmerksam die Bewegungen der genannten Organe zu verfolgen und willkürlich nachzubilden, die letzteren dagegen sollen ihn mit der Luft seiner Lunge haushalten und den Luftstrom beherrschen lehren. Hat der Schüler dank der fleissig vorgenommenen Vorübungen wenigstens etwas seine Organe in der Gewalt, so wird mit der Entwickelung der Laute selbst begonnen. Gegenwärtig sind die Fachmänner ziemlich einig, dass die Laute in einer gemischten Reihe aufzutreten haben, d. h. dass die Entwickelung und Einübung von Vocalen mit der von Consonanten abzuwechseln hat. In allen Fällen ist zunächst an dem Grundsatz „vom Leichteren zum Schweren" festzuhalten. Von den Vocalen sind als die leichteren die anzusehen, bei denen die Lippenarticulation massgebend ist, also die Vocalreihe a, o, u, ihnen folgen dann die mit Zungenarticulation ä, e, i. Von den Consonanten sind die Lippenlaute die leichtesten; doch ist es nicht rathsam alle Lippenlaute, Zungenlaute und Gaumenlaute nacheinander einzuüben, es empfiehlt sich vielmehr im Interesse einer rationellen Ausbildung des Sprachorganes die verschiedenen Articulationsstellen (Lippen, Zunge und Gaumen) gleichmässig zu berücksichtigen und auszubilden.

Die Entwickelung geschieht folgendermassen: Man zeigt dem Schüler (natürlich jedem einzeln) genau die Stellung der Organe, lässt sie nachbilden und macht dann deutlich und bestimmt die Bewegung derselben vor; z. B. bei dem p, dass die Lippen fest geschlossen sind, plötzlich geöffnet werden und der Luftstrom explosiv heraustritt. Hier sieht der Schüler den Verschluss und nimmt den Luftstrom durch das Gefühl wahr. Bei aller Deutlichkeit, der sich der Lehrer beim Vormachen zu befleissen hat, muss er jedoch ein Verzerren des Mundes oder ein unnatürliches Sprechen streng vermeiden, wenn er ein natürliches Sprechen von seinen Schülern erzielen will. Haben nun die Schüler den Laut erfasst und haben sie einige Geläufigkeit in der Wiedergabe desselben erlangt, dann erst wird der Buchstabe hiezu gegeben; er wird darauf geschrieben und gelesen. Diese vier Übungen gehen stetig Hand in Hand: Ablesen, Sprechen, Schreiben und Lesen. Doch ist stets dieser Gang einzuhalten, auch bei den später hinzukommenden, zuerst auftretenden Lautverbindungen, denn das Sprechenlernen und genaue Absehen ist hier die Hauptsache, das Lesen und Schreiben jedoch nur von secundärer Bedeutung und zur Unterstützung des ersteren.

Am wichtigsten ist die Stimmbildung. Hier muss der Lehrer mit peinlichster Sorgfalt darüber wachen, dass die Stimme des Taubstummen angenehm klinge. Immer wieder müssen die kleinen Schüler die Vibrationen an der Brust und am Halse abfühlen, bis sich bei ihnen ein gewisses

subjectives Muskelgefühl festgesetzt und ausgebildet hat. Sobald zwei Laute erlernt sind, werden sie miteinander in Verbindung gebracht und zwar nicht nur Vocale mit Consonanten, sondern auch zum Zwecke der Übung in der Überwindung von Consonanten-Häufungen Consonanten mit Consonanten. Viele Laute erleiden bei dem Zusammensprechen Veränderungen, welche zur Deutlichkeit des Sprechens wesentlich beitragen, daher solche Lautverbindungen sorgfältigste Übung erheischen, z. B. ch— ach – ich; la, le, li etc.

Gewöhnlich sind die ersten mechanischen Sprechschwierigkeiten im ersten Schuljahre überwunden; d. h. die Schüler können alle Laute aussprechen und haben einige Übung im Verbinden derselben. Damit ist jedoch der Articulationsunterricht noch keineswegs zu Ende. Er muss vielmehr durch die ganze Unterrichtszeit gewissenhaft fortgesetzt werden. Der Zweck der späteren Articulationsübungen ist die Erstarkung des Muskelgefühls, die Erzielung einer sich stetig steigernden Geläufigkeit und eine gewisse durch den Rhythmus herbeigeführte Betonung im Sprechen. Es genügt zur Erreichung dieses Zieles durchaus nicht allein die sorgfältige Überwachung des Sprechens; es müssen fortwährend mechanische Übungen angestellt werden, bis die Schüler zur höchsten, beinahe unbewussten Fertigkeit im Sprechen fortgeschritten sind. Hand in Hand mit dem Articulieren geht das mechanische Absehen. Die Schüler erlangen darin eine uns ganz unmögliche Fertigkeit, jedoch nur dann, wenn ihnen jeder Laut, jede Silbe, jedes Wort und zuletzt jeder Satz zuerst vorgesprochen wird — und nicht, wie es hie und da wohl vorkommt, der Schrift zu viel Bedeutung eingeräumt wird.

Der materielle Sprachunterricht verfolgt den Zweck, den Schülern den Inhalt der Sprache — Begriffe — zu geben und sie zu Urtheilen und Schlüssen zu leiten. Er beginnt eigentlich schon da, wo die Schüler zum erstenmale eine deutsame Lautcombination aussprechen können. Schon im Articulationsunterrichte gewinnen sie so nach und nach eine Menge von Wörtern, für die sie die Sachvorstellung erhalten. Dabei ist jedoch stets zur Deutung derselben die unmittelbare Vorstellung oder wenigstens die bildliche Darstellung zu benützen, die Geberde aber mit aller Entschiedenheit auszuschliessen. Die Wortaneignung geht anfangs sehr langsam vor sich. Das Gedächtnis der Schüler ist für solche Dinge vollständig ungeübt. Da genügt dann eine zwei- bis dreimalige Wiederholung nicht. Wir müssen eine Reihe von Tagen, ja Wochen immer wieder darauf zurückkommen. Die Hauptsache ist, dass sich der Begriff mit dem optischen Wortbild und den Muskelgefühlen aufs innigste verknüpft. Ist das geschehen, so wird auch das Denken in der Lautsprache Wurzel schlagen, und es ist damit eine Grundlage geschaffen, auf der sich nach allen Richtungen hin fortbauen lässt.

Das Material, das sich als Ausbeute beim Articulationsunterricht ergibt, ist freilich gering. Es übersteigt kaum 150—200 Wörter. Doch sollen auch diese schon für den Verkehr dienstbar gemacht und von dem Schüler fleissig angewendet werden, dass sie so recht in Fleisch und Blut übergehen. Daher dürfen wir nur solche Begriffe geben, die sofortiges Interesse und bleibenden Wert für den Schüler haben, also nicht allein Hauptwörter, sondern namentlich Zeitwörter.

Der systematische materielle Sprachunterricht beginnt nach Überwindung der ersten Sprechschwierigkeiten. Er macht als Anschauungsunterricht die Schüler mit der sie umgebenden Welt bekannt, fortschreitend vom Leichten zum Schweren und geordnet nach räumlichen Anschauungskreisen sowie nach dem Kreislauf des Jahres. Der Lehrplan hat sich mit einem bescheidenen Mass von Stoff zu begnügen, und des Lehrers eifrigstes Bestreben muss es sein, das frische Leben mit seinen unmittelbaren Eindrücken in der ausgiebigsten Weise für den Unterricht auszunützen und damit das persönliche Bedürfnis des Schülers zu befriedigen. Alles, was den Schülern geboten wird, muss bis zum sicheren Können eingeübt werden, es muss sicheres Eigenthum derselben werden. Daher ist „wenig und sicher" mehr als „viel und oberflächlich".

Die Übung geschieht durch Fragen, schriftliche Wiedergabe und später durch das Lesen. Erst was durch die freie Besprechung gewonnen wurde, tritt dem Schüler auf dieser Stufe als Lesestoff entgegen, daher müssen die Lesestücke stets dem sprachlichen Stand der Schüler angemessen sein.

Später hat der Sachunterricht in die verschiedenen Zweige des Realunterrichtes überzuleiten, und auch das Lesen gewinnt auf den oberen Stufen höhere Bedeutung. Es soll nach und nach in das Verständnis populär gehaltener Schriften einführen, daher geben wir auf der Oberstufe den Schülern für die Volksschule berechnete Lesebücher in die Hand, während sie bisher eigens für Taubstumme verfasste und deren jeweiligen Sprachfortschritt berücksichtigende Lesebücher im Gebrauche hatten.

Die dritte Seite der Sprache, welche wir in der Taubstummenschule zu berücksichtigen haben, ist die formelle.

Der formelle Sprachunterricht besteht darin, den Schülern nach einem gewissen System alle Sprachformen vorzuführen und einzuüben. Er soll das absichtlich zu leisten versuchen, was das vollsinnige Kind durch das tägliche Hören einer und derselben Form, eines und desselben Satzes unabsichtlich erwirbt, d. h. die Erzielung eines gewissen Sprachgefühls.

Mit dem einfachen Satze wird begonnen und dieser in planmässiger Weise nach und nach mit den näheren Bestimmungen umkleidet. Der Gang

für den formellen Sprachunterricht hat aber nicht allein den organisch-genetischen Entwickelungsgesetzen der Sprache, sondern auch der Entwickelung und ebenfalls dem geistigen Bedürfnis des Schülers Rechnung zu tragen. Doch muss ein fester Plan um so sicherer festgehalten werden, als das selbstthätige Denken des taubstummen Kindes noch zu wenig geschult ist und erst an der Hand der einfachsten Sprachformen logisch geschult werden muss. Auch hier muss man anfangs nur sehr langsam, dafür um so sicherer vorgehen, denn der Taubstumme hat vorläufig für Sprachformen noch gar keinen Sinn und erkennt erst durch fortwährende Übung und regen Gebrauch die Sprachgesetze. Der Sprachformen-Unterricht hat sein Material dem Sachunterrichte zu entlehnen, so dass sich beide Arten des Sprachunterrichtes gegenseitig unterstützen und ergänzen. Als Grundsatz gilt, dass immer nur eines dem Schüler fremd sein darf — entweder die Form oder die Sache. Die Formen sind so zu entwickeln, dass der Schüler zuerst das Realverhältnis genau erfasse, dann ist ihm hiezu der sprachliche Ausdruck zu geben und durch häufige Übung und Anwendung an bekannten Stoffen bis zur vollständigen, sicheren Beherrschung einzuüben. Erst wenn der Schüler über Form und Sache frei und selbstthätig verfügen kann, hat der Sprachunterricht seine Schuldigkeit gethan. Auf den höheren Stufen kann dann die Sprachübung in der Form einer Sprachlehre auftreten — doch bleibt auch hier die Hauptsache das Können und nicht das Wissen. Nicht die Kenntnis der Regeln und der terminologischen Ausdrücke ist hier von Bedeutung, sondern die bewusste, sichere Beherrschung aller Sprachformen für jeden Gebrauchsfall.

Eine andere Eigenthümlichkeit der Taubstummenschule ist der freie Sprachunterricht. Er hat auf jeder Stufe die Aufgabe, dem übrigen Unterricht helfend und ergänzend zur Seite zu stehen. Er soll den Schülern die nöthige Einsicht verschaffen in mannigfache Einrichtungen und Verhältnisse des Verkehrslebens, über Vorgänge und Erscheinungen des täglichen Lebens, ferner die der Umgangssprache eigenthümlichen Formen üben — lauter Dinge, die in den anderen Unterrichtsstunden nicht nach Gebür berücksichtigt werden konnten. Er hat seinen Namen daher, weil er, ohne an systematische Schranken gebunden zu sein, am meisten dem Sprachentwickelungsgang des Lebens folgt, bald diese, bald jene Form lehrt und so am ehesten dem sprachlichen Bedürfnisse des Schülers Rechnung zu tragen vermag. Auf der Unterstufe werden die gewöhnlichsten Begrüssungs-, Bitt- und Umgangsformen — die das vollsinnige Kind unbewusst und ohne besonderen Unterricht erlernt — zum Gegenstande der Übung gemacht. In den Mittelclassen werden Vorkommnisse in Schule und Haus, Erscheinungen im Kreislauf des Jahres und bei Spaziergängen besprochen. Recht oft sind die Kinder zur freien

Mittheilung ihrer eigenen Erlebnisse zu veranlassen. Hauptaufgabe dieses Unterrichts bleibt aber, die Sprachbereitschaft und Sprachfreudigkeit des Schülers zu fördern, und diese Aufgabe wird am ehesten gelöst, wenn in jeder Stunde wenig charakteristische Sätze bis zum sicheren Können eingesprochen werden. In den Oberclassen entwickelt sich beim freien Sprachunterrichte häufig eine freie Conversation zwischen Lehrer und Schüler im Anschlusse an verschiedene Ereignisse und an den Lesestoff.

Der freie Sprachunterricht ist eine der wichtigsten Disciplinen, weil er sich eng an das Leben anschliesst und dem Schüler das Sprachmaterial für den täglichen Verkehr bietet. Doch ist es eine Hauptforderung der deutschen Schule, dass der Schüler das, was er in der Schule gelernt hat, im reichsten Masse ausserhalb derselben anwende. Dadurch erst gewinnt seine Sprache Leben und wird ihm wirklich Organ zum Denken. Darum verlangt sie auch den ausschliesslichen Gebrauch der Lautsprache im Verkehr mit den Taubstummen. Sie gestattet nicht den Gebrauch der Geberde, namentlich aber nicht eine künstliche Erweiterung oder gar Ausbildung derselben, weil sie darin eine Gefahr für die Förderung der Lautsprache erblickt. Auch im Verkehre untereinander sollen nach den Ansichten der Methodiker die Zöglinge sich der Lautsprache bedienen. Jedoch genügt keineswegs ein blosses Verbieten der Geberde, es muss vielmehr dem Taubstummen ein Ersatz hiefür geboten werden, und dieser wird geboten, indem der Schüler wirklich eine brauchbare Sprache erhält, und indem seine mechanische Sprechfertigkeit, sowie seine Fertigkeit im Absehen durch rationelle Übung bis zur möglichst erreichbaren Vollkommenheit gesteigert werden.

Dieser extreme Standpunkt gegenüber der Geberdensprache ist denn auch der Angriffspunkt der neuesten Anfeindungen geworden, denen unsere Methode ausgesetzt war. Jetzt, nachdem sich diese die Herrschaft in allen Bildungsstätten der Taubstummen errungen hat, will man wieder zur alten Geberdenmethode zurückkehren. Diesmal gieng der Schlachtruf von dem eigenen Vaterlande der Methode, von Deutschland, aus. Johannes Heidsiek, Lehrer am Breslauer Taubstummen-Institute, ist der Rufer im Streite, welcher durch sein Werk „Der Taubstumme und seine Sprache, Breslau 1889“ den alten, längst abgethanen Streit aufs neue anfachte. Hauptvorwürfe, welche er der deutschen Methode macht, sind: Da der Taubstumme keine Vorstellungen vom Tone hat, so existiert auch für ihn keine Lautsprache. Die Taubstummenlehrer thun dem Taubstummen Gewalt an, wenn sie von ihm akustische Sprachäusserungen verlangen und ihm eine Sprache, für welche er Sinn und natürliche Anlagen besitzt, gewaltsam nehmen. Daher sei die Methode naturwidrig und führe zu Gewaltthätigkeiten. Ein Denken

in der Lautsprache sei nur in Begleitung von Tönen möglich, wo aber das Ohr fehlt, da ist eine Methode des Denkens in der Lautsprache unmöglich, daher sei diese für den Tauben keine akustische, sondern eine optische, Ausdrucksbewegung und als solche die künstlichste aller Geberdensprachen, Ferner führt Heidsiek an, die Methode habe gar nicht jene Erfolge erzielt, wie die Taubstummenlehrer glauben machen wollen, dieselben blieben hinter den Versprechungen weit zurück. Wenn die Taubstummen eintreten, so verkehren sie stets in der Geberdensprache, und das mühsame Articulieren wäre daher ganz zwecklos gewesen, ja noch mehr, es sei geisttödtend, wie der ganze Unterricht in der Lautsprache geistlos sei, während erst ein Unterricht mit Geberden Leben bringe und sich viel bildender für den Taubstummen gestalte. Am Schlusse seines Buches kommt jedoch Herr Heidsiek durchaus nicht zu dem erwarteten Resultate: die Lautsprache sei vom Taubstummenunterrichte auszuschliessen — er anerkennt vielmehr ihren hohen praktischen Wert — und verlangt nur — eine schon öfters aufgestellte Forderung — die Trennung der schwachbegabten Taubstummen von den talentierten und bei dem Unterrichte der ersteren den Gebrauch der Geberdensprache neben der Lautsprache.

Sein Buch, welches sehr fleissig gearbeitet und mit vielen wissenschaftlichen Belegen geschmückt ist, hat denn auch nicht verfehlt, in Fachkreisen ein gewisses Aufsehen hervorzurufen; doch konnte man den Schlüssen, die Heidsiek aus seinen Beobachtungen und Untersuchungen zog, nicht beipflichten. Da griff er denn zu einem höchst verwerflichen Mittel, indem er, anstatt auf die Widerlegungen seiner Ansichten zu antworten, das grosse Publicum, sowie die erwachsenen und noch vielfach nach der alten Methode ausgebildeten Taubstummen für seine Sache zu interessieren suchte. Er schrieb ein zweites Werk, welches er bezeichnend „Ein Nothschrei der Taubstummen" betitelte, und das ein Auszug seines grösseren Werkes ist, aber — da es eine zündende Agitationsschrift sein sollte — gleichzeitig geschmückt wurde mit zahlreichen Enthüllungen, die, wenn sie wahr wären, für alle Taubstummenlehrer tief beschämend sein müssten. Er erzählt darin, dass die Zöglinge entsetzliche Qualen im Interesse der deutschen Methode erdulden müssten; dass die Lautsprachmethode nur mit Anwendung der härtesten Zuchtmittel möglich sei, dass man in den Instituten die Zöglinge hungern lasse, wenn sie Geberden gebrauchten und dergleichen mehr. Seine Behauptungen stellte er meistens allgemein hin; eine Anstalt, von der er jedoch Unregelmässigkeiten und Gesetzwidrigkeiten kannte, bezeichnete er genauer. Dies verwickelte ihn in einen Pressprocess, in welchem er seine Behauptungen bezüglich dieser Anstalt beweisen konnte und daher frei-

gesprochen wurde. — Die Vorwürfe, welche Heidsiek der deutschen Methode macht, sind durchaus unberechtigt. Dass die Lautsprache dem Taubstummen nie eine akustische Sprache werden kann, war wohl gewiss allen Taubstummenlehrern längst bekannt. Dass aber nichtsdestoweniger die in der deutschen Methode gebildeten Taubstummen in der Wortsprache denken und verkehren können, ist durch die vorliegenden Erfahrungen vollständig bewiesen. Was aber die mangelhaften Resultate, welche Heidsiek der deutschen Schule vorwirft, anbelangt, so mag es ja vorkommen, dass man in den Versprechungen und Hoffnungen hie und da zu weit gieng, oder dass andere ungünstige Verhältnisse daran schuldtragen, in der Methode liegt die Ursache gewiss nicht. Auch ist es erst zu beweisen, ob die Resultate mit Zuhilfenahme der Geberde sich günstiger stellen. Nach allem scheint es, dass Herr Heidsiek den bildenden Wert der Geberde gegenüber dem Wort weit überschätzt.

Neu ist jedoch der Vorwurf, dass die Methode zu Quälereien und Grausamkeiten führe. Es ist ja gewiss, dass der Unterricht in der Geberdensprache für Lehrer und Schüler ungleich bequemer ist als der in der Lautsprache — aber ist das Bequemste immer das Beste? Es gehört zum Unterrichte in der Lautsprache eine unendliche Geduld seitens des Lehrers, nur mühselig und äusserst langsam geht es anfangs mit dem mechanischen Sprechen und später mit dem erwachenden Verständnis für die Lautsprache. — Wer will denn da der Methode den Vorwurf machen, wenn ein ungeduldiger Lehrer zu unerlaubten und verwerflichen Mitteln greift? Kommt eine Überschreitung des Züchtigungsrechtes nicht auch in anderen Schulen mit hörenden Schülern vor — und wem fällt es ein, wenn ein Lehrer sich vergangen hat — die ganze Methode und den ganzen Stand brandmarken zu wollen? Gerade beim Taubstummen-Unterrichte ist eine liebevolle Behandlung der Schüler am nothwendigsten, denn dieselben müssen zu ihrem Lehrer Vertrauen fassen und gern und willig sich der Lautsprache bedienen. Dieses Vertrauen und die zu erzielende Sprechlust wird aber gewiss nicht durch übermässige Strenge oder gar Härte erzielt, und eine Methode, die derartiger Zwangsmittel bedarf, würde gewiss nicht hundert Jahre bestehen können.

Es geht aber doch nicht an, die Weissenfelser Ausschreitungen allen andern aufs Kerbholz zu schreiben, noch weniger aber ist es gerechtfertigt, dieselben, als im Zusammenhange mit der Methode stehend, zur Beweisführung gegen diese zu benutzen. Dadurch hat der Methodenstreit wohl im grossen Publicum an Interesse gewonnen, doch ist er dabei auf Abwege gerathen, die zur Abklärung der Methode gewiss nicht beigetragen haben. Auch die erwachsenen Taubstummen nahmen Partei in diesem Streite, natürlich für den neuen Propheten, und ihre bekannte Petition an den

deutschen Kaiser um Wiedereinführung der Geberdensprache in den Taubstummenanstalten ist der Ausdruck dieser Parteinahme. Doch hat der deutsche Kaiser durch seinen Unterrichtsminister Dr. Bosse nach reiflicher Prüfung und Untersuchung aller Umstände und in richtiger Erwägung der wahren Bedürfnisse der Taubstummen diese Petition abweisen lassen.

Auch wir in Österreich haben uns veranlasst gefunden, die angeregte Principienfrage neuerdings eingehend zu prüfen. Von der Wichtigkeit der Sache durchdrungen, wurde sie als wichtigster Programmpunkt auf die Tagesordnung der ersten Generalversammlung des neugegründeten „Vereins österreichischer Taubstummenlehrer" gesetzt. Dieselbe fand zu Ostern des vorigen Jahres statt und war von circa 60 Taubstummenlehrern aus allen Theilen Österreichs beschickt, welche nach einem ausgezeichneten Referate des Directors Dr. Brunner und nach eingehender Debatte einstimmig folgende Resolution fasste: „In der unerschütterlichen, durch theoretische Erkenntnis und praktische Erfahrung begründeten Überzeugung, dass der Taubstumme die Befähigung besitzt, sich die Wortsprache anzueignen und zum Organe seines Denkens zu machen, in der Erwägung ferner, dass die Wortsprache das geeignetste Mittel für die weitere geistige Ausbildung der Taubstummen bildet und in der Erwägung endlich, dass die Wortsprache ein unentbehrliches Verständigungsmittel in dem Verkehre des Taubstummen mit hörenden und sprechenden Personen ist, erklärt der „Verein österreichischer Taubstummenlehrer", an dem Grundprincip der deutschen Taubstummenschule, der Lautsprache, festzuhalten, der natürlichen Geberde im Unterrichte nur den Rang einer methodischen Hilfe zuzuerkennen und ihren Gebrauch nur bis zu jenem Zeitpunkte zu gestatten, von welchem an die Wortsprache als Verkehrs- und Unterrichtssprache Anwendung finden kann.

Auf diesem Standpunkte stehen wir heute. Und wenn auch der Unterricht äusserst mühsam ist und grosse Anforderungen an die Geduld und Selbstverleugnung des Lehrers stellt, ohne immer die verdiente Anerkennung zu bringen, wir wollen fortarbeiten im Dienste der Humanität, beseelt von dem Bewusstsein, dass wir den armen Geschöpfen, die uns anvertraut sind, das Beste bieten, was ihnen geboten werden kann, nämlich: unsere Sprache und damit die Menschenwürde.

VII.

Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwickelung der Methode des Naturgeschichtsunterrichtes.*)

Vorgetragen am 3. November 1892 von R. Aufreiter.

Die grossartigen Fortschritte, welche die Naturwissenschaften mit dem Bekanntwerden der Darwinschen Forschungsresultate machten, müssen endlich auch ihren Einfluss ausüben auf die Unterrichtsmethode dieser Disciplinen in der Erziehungsschule, d. i. in der Volks- und Bürgerschule. Gegenwärtig wird der Naturgeschichtsunterricht fast allgemein nach Lübens Grundsätzen gelehrt, das Endziel desselben ist die Bekanntschaft mit dem wissenschaftlichen System. Doch bricht sich allgemach die Überzeugung Bahn, dass „die blosse Kenntnis eines naturwissenschaftlichen Systems nicht im Einklange steht mit längst ausgesprochenen und längst anerkannten Forderungen der Methodik"; dass die Kenntnis desselben wohl geeignet ist, den formalen Unterrichtszweck zu sichern, dass aber der materielle Zweck nur in sehr unvollkommener Weise zu seinem Rechte zu gelangen vermag, da in dieser Beziehung die dermalige Aufgabe desselben bloss darin besteht, für das gewerbliche Leben und die Gesundheitslehre das Wichtigste zu bieten. Es steht demnach heute der formale Unterrichtszweck, die Übung des Anschauungs- und Denkvermögens im Vordergrunde. Mit Recht können wir fragen, ob in materialer Beziehung unsere Aufgabe wirklich damit erschöpft ist, dass wir einige hygienische Regeln und etwas technologisches Wissen vermitteln.

*) Dargestellt nach den Schriften von Dr. Franz Kiessling und Egmont Pfalz 1. Wie muss der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? Eine Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes nach reformatorischen Grundsätzen. — 2. Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte in Volks- und höheren Mädchenschulen. Cursus 1—3 und Cursus 4 u. 5 (Sommerhalbjahr). — 3. Naturgeschichte für die einfache Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer. — 4. Zwei Wiederholungsbücher für die Hand der Schüler. — 5. Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichtes.

Die Stoffauswahl im naturgeschichtlichen Unterrichte steht heute von vornherein im Zeichen des zu erstrebenden Zieles: der Systemkunde. Sie beeinflusst die Auswahl der Objecte ebenso wie deren methodische Behandlung, denn die letztere nimmt in erster Linie Rücksicht auf die Erwerbung jener Kenntnisse und Begriffe, welche zum Verständnis des Systems nothwendig sind. Dass auf diese Weise das Object losgelöst wird von seinem natürlichen Hintergrunde, von der Lebens- oder Tischgemeinschaft, welche ein Naturganzes ausmacht, ist ein bedeutender Nachtheil unseres gegenwärtigen methodischen Verfahrens. Die bloss beschreibende Vorführung der Naturkörper auf Grundlage eines Systems kann methodisch nicht gerechtfertigt werden. Wir suchen das Princip des Unterrichts in den wissenschaftlichen Voraussetzungen der Unterrichtsmaterie und nicht in dem psychologischen Entwickelungsgange der Kindesseele. Wir führen die Kinder nicht in die Natur ein, sondern in ein wohl geordnetes Museum; wir lehren sie nicht lesen in dem herrlichen Buche der Natur und vergessen über dem Beschreiben und Analysieren der Naturkörper das wichtige Ziel, welches uns Alexander von Humboldt mit klaren Worten bezeichnet, nämlich „die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen". Schon Rossmässler verlangte, dass der naturkundliche Unterricht aus der blossen Naturbeschreibung zur Naturgeschichte sich erheben müsse, und Helm fordert in seiner „Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes" eine Reform der Methode, indem er in klarer Weise darlegt, „dass die Einführung in das System zur Nebensache geworden sei, dass es vielmehr gelte, bekannt zu machen mit dem Leben in der Natur, mit den Lebenserscheinungen in Thier und Pflanze, mit den Beziehungen der organischen Körper zur unorganischen Welt, mit der Entwickelung und dem Vergehen, mit der ewigen Gesetzmässigkeit in der Natur, welcher auch der Mensch unterworfen ist." Auf dieser Grundlage lässt sich ein den formalen und materialen Zweck gleichmässig berücksichtigender methodischer Ausbau des Naturgeschichtsunterrichtes denken. Von den mannigfachen Versuchen, die diesbezüglich bis heute gemacht wurden, hat Junges „Dorfteich" berechtigtes Aufsehen erregt; allein dadurch, dass derselbe sich in seinen Ausführungen strenge an den wissenschaftlichen Begriff der „Lebensgemeinschaft" hielt und die Beziehungen der Naturwesen zum Menschen zu wenig berückschtigte, ist die praktische Verwendbarkeit seiner Arbeit eine geringere geworden, denn in diesem Sinne wäre es unmöglich, die grosse Zahl der Culturpflanzen, die einer Lebensgemeinschaft im wissenschaftlichen Sinne, d. h. „einer Gruppe von Naturwesen, welche sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmässigkeit

zusammengefunden haben", nicht angehören, im Naturgeschichtsunterrichte vorzuführen, wodurch Naturkörper, welche für das praktische Leben so hohen und bedeutungsvollen Wert haben, von jeglicher Beachtung ausgeschlossen blieben.

Fast scheint es mir, dass wir bei strenger Berücksichtigung der Lebensgemeinschaften aus dem Regen in die Traufe kämen, da viele der Gesetze der inneren Erhaltungsmässigkeit sich der Beobachtung entziehen. Wir müssten bei dieser Art der Behandlung vielleicht einen ebenso grossen Verbalismus treiben, als dies thatsächlich beim systematischen Unterrichte der Fall ist. Einen ganz bedeutenden Fortschritt in der methodischen Entwickelung des Naturgeschichtsunterrichtes enthalten die eingangs erwähnten Schriften, auf deren Inhalt hier näher eingegangen werden soll. Kiessling und Pfalz stimmen in Bezug auf das Ziel des Unterrichtes mit Junge überein, nicht aber in Bezug auf die methodische Ausgestaltung desselben bezüglich der Stoffauswahl und Objectbehandlung; sie stehen dem Altmeister Lüben näher als letzterer und verlangen den Ausbau der Methode im Sinne Lübens.

In ihrer Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes nach reformatorischen Grundsätzen: „Wie muss der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll?" wird in erster Linie die Bedeutung desselben im Lehrplane der Erziehungsschule, die Fülle der Bildungsmomente, welche demselben innewohnen, klargelegt. Wie jeder Unterricht erziehliche Bedeutung haben und demgemäss die allgemeine Volksschule eine Erziehungsschule in voller Bedeutung des Wortes sein soll, so hat jede in derselben gelehrte Disciplin ihren erziehlichen Wert und dadurch Einfluss auf die Gemüths- und Charakterbildung. „Der naturgeschichtliche Unterricht muss darum, wenn er dem Wollen die Richtung geben soll, dass dasselbe mit dem Sittengesetze übereinstimme und damit auf die Bildung eines sittlichen Charakters einwirken will, Gedankenkreis und Gemüth des Zöglings in einer Weise beeinflussen, dass aus dem Reichthume beider sittliche Grundsätze erwachsen können, welche sein ganzes Handeln bestimmen." Mit diesen Worten stellen die Verfasser den Naturgeschichtsunterricht in den Dienst der Ausbildung des sittlichen Charakters. Das Ziel des Unterrichtes bezeichnen sie in folgender Weise: Soll derselbe seinem Zwecke voll entsprechen, so hat er 1) die Erzielung eines klaren Verständnisses der Natur anzustreben und 2) eine auf diesem beruhende Liebe zu derselben zu erwecken. Ein klares Verständnis der Natur wird erreicht, wenn der Unterricht bestrebt ist, „die Erkenntnis zu vermitteln, dass die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch denselben allgemeinen Lebensbedingungen unter

worfen sind.“ Die Art und der Grad dieses Verständnisses ist abhängig von der herrschenden wissenschaftlichen Weltanschauung. „Es gab eine Zeit, in welcher selbst die Wissenschaft ihre Aufgabe einzig darin erblickte, die Naturkörper zu beschreiben und in ein System einzuordnen.“ Gewiss ist das hiemit erzielte Verständnis eigentlich nichts mehr als eine oberflächliche Bekanntschaft mit der Natur. Wir alle wissen das aus Erfahrung, denn die naturgeschichtlichen Kenntnisse, welche wir uns auf Grund systematischer Lehrbücher erwarben, befähigten uns nicht, das Leben im Naturhaushalte mit Verständnis zu erfassen, sie liessen uns Wiese, Wald und Feld als Gesammtheiten unverständlich in ihrem Entstehen, Leben und Vergehen. Die bloss descriptive Methode genügt nicht mehr, das vorgenannte Unterrichtsziel zu erreichen. Es muss vielmehr durch stete Betrachtung von Ursache und Wirkung zur Erkenntnis der Gesetzmässigkeit in der Natur hingeführt werden. Wir dürfen nicht das Individuum als Ausgangspunkt betrachten, sondern die Gesammtheit als natürliche Gruppe, als Lebens- oder Tischgemeinschaft, und erreichen dann nicht auf synthetischem, sondern auf analytisch-synthetischem Wege das vorgezeichnete Ziel, nämlich Kenntnis des Lebens in der Natur. Das Erkennen der Naturobjecte, das Gruppieren und Einordnen in das System, welche heute das Ziel dieses Unterrichtes bilden, sind also nicht mehr Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zwecke, um ein klares Verständnis der Natur zu erzielen.

Um aber das eigenthümliche Leben in der Natur in rechter Weise würdigen und verstehen zu können, hat der Unterricht zu zeigen, „dass die Einzelwesen, so eigenartig auch eines jeden Lebensbethätigung ist, doch nicht etwa unabhängig von einander existieren, sondern dass Thiere und Pflanzen sowohl zu einander als auch zu dem Boden in den mannigfaltigsten, wenn auch oft schwer zu ergründenden Beziehungen stehen, so dass das Leben aller aufs engste miteinander verkettet ist und jedes Wesen, sei es noch so klein und unscheinbar, für das Bestehen des Ganzen eine gewisse Bedeutung hat.“ Der Unterricht hat ferner zu zeigen, „dass alle Wesen trotz ihrer scheinbaren Verschiedenheit sich doch darin begegnen, dass sie alle, wenn auch in verschieden hohem Grade, von Wasser und Luft, von Licht und Wärme abhängig sind.“ Aber auch die Stellung des Menschen innerhalb der Natur und die Erkenntnis, „dass der Mensch ein Glied des grossen Naturganzen ist, und zwar sowohl ein bedingendes als ein bedingtes,“ müssen Gegenstand der unterrichtlichen Thätigkeit in der Volks- und Bürgerschule sein. Zufolge seiner Intelligenz übt der Mensch einen bedeutenden Einfluss auf die Natur aus und macht sie seinen Zwecken dienstbar. Das Bild der Natur würde ein unvollständiges sein, wollten wir diese tausendfachen Be-

ziehungen beim Unterrichte übersehen. Die methodische Forderung, dass jeder Unterricht auch praktisch sei, käme nicht zur Geltung.

Der Mensch selbst ist ja auch „abhängig von dem grossen Naturganzen und wie dieses der nie versagenden, unwandelbaren, ausnahmslos wirkenden Causalität unterworfen. Er ist nicht despotischer Herrscher, der über der Natur thront, der in ihr ungestraft nach vollster Willkür walten kann," sondern ein Glied des grossen Naturganzen.

Der Unterricht hat nachzuweisen, „dass alle Naturkörper in Beziehung zu einander stehen und Glieder eines grossen Ganzen sind." Er darf nicht bei einer bloss äusseren Beschreibung der Objecte Halt machen, sondern muss auf Bau und Lebensweise näher eingehen, „um die Nothwendigkeit des ersteren und die physiologische Zweckmässigkeit erörtern zu können."

Daraus folgt das Verständnis, „dass jedes Wesen einen in seiner Art vollkommenen Organismus darstellt, welcher in eigenartiger Weise befähigt ist, sich das Leben zu erhalten und zugleich auch dem Bestehen des grossen Ganzen dient."

„Das gesammte Naturleben mit seinem Entstehen, Reifen und Vergehen ist ein ununterbrochener Kreislauf", dieser Satz muss ebenfalls durch den Unterricht zur Anschauung gebracht werden. Der systematische Unterricht betrachtet die Objecte auf dem Höhepunkte ihrer Entwickelung und lässt sich nur in den seltensten Fällen darauf ein, zu ergründen, wie sie es geworden sind. „Die Lebensgeschichte des Einzelwesens und der Vielheiten, ihre Entstehung, die Art der Weiterentwickelung bis zur Stufe der Vollkommenheit und der nie ausbleibende Verfall der Naturdinge" gehören nothwendig zur Unterrichtsmaterie eines Gegenstandes, der als Ziel klares Verständnis der Natur sich setzte.

Als zweite nicht minder wichtige Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichtes gilt die Erzielung einer auf diesem klaren Verständnis beruhenden Liebe zur Natur.

Diese Aufgabe desselben, die Gemüthsbildung zu bereichern, enthält wohl keine neue Forderung, wir stellen sie auch heute an diese Disciplin. Namentlich neuere Lehrbücher der Naturgeschichte enthalten in dieser Beziehung bedeutende Fortschritte; allein die Stoffauswahl auf Grund des Systems lässt alle diese Bestrebungen mehr oder weniger als äusserlich herbeigezogen und nicht als natürlichen Ausfluss eines rationellen Unterrichtes erscheinen. Sie bilden den Anhang, stehen also nicht im Vordergrund der unterrichtlichen Thätigkeit. Diese Art der Gemüthsbildung kommt einer künstlich erzeugten Begeisterung und Erwärmung der Gemüther gleich, da ja doch die Hauptsache auf Grund unserer Lehrpläne immer das System

bleibt und die Gemüthsbildung so nebenbei hergeht, um das Interesse am Beschreiben und Anhäufen von trockenen terminis technicis nicht erlahmen zu lassen. Es fehlt der erzeugten Naturliebe die einzig wahre Grundlage: die Erkenntnis der Natur. Es wird eigentlich vom heutigen Naturgeschichtsunterricht bloss verlangt, dass er gelegentlich nicht verabsäume, das Gemüth günstig zu beeinflussen, aber eine zielbewusste Gemüthsbildung, wie sie im Sinne der Verfasser liegt, wird nicht gefordert.

Ähnlich verhält es sich mit der auch von uns geforderten Verstandesbildung, welche der Naturgeschichtsunterricht fördern helfen soll.

Es ist nicht möglich, die Verstandeskräfte in so intensiver Weise zu fördern, wenn dabei hauptsächlich dem Gedächtnis zugemuthet wird, eine grosse Summe von Namen, Begriffen und Erklärungen mitzuschleppen, um die Aufgabe des Unterrichtes zu erfüllen. In beiden Fällen steht demnach unser Naturgeschichtsunterricht nicht auf der vollen Höhe seiner Aufgabe. Die erzeugte Naturliebe soll nicht bloss ein vages, sondern ein höheres Gefühl sein, „ein Wohlgefallen an der Natur, dass dieselbe für den Schüler zu einer Quelle der Freude werde.“ Der Unterricht muss zeigen, dass die Natur die grosse Segenspenderin ist, „die wohl verdient, dass der Mensch ihr liebevolle Pflege zutheil werden lässt.“ Die Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichts in Bezug auf Gemüthsbildung gipfelt nicht darin, das Naturschöne auf Grund ästhetischer Wertschätzung zu betrachten, sondern vielmehr in der Erwerbung jener klaren Einsicht, „dass der Bestand des Lebens undenkbar ist ohne die Gaben der Natur.“ Der Unterricht auf Grund von Lebensgemeinschaften stellt auch den Schüler hinein in die mannigfaltige Wechselbeziehung der Naturwesen und lehrt ihn Dankbarkeit gegenüber dem unermesslichen Reichthume der Natur, sie bringt ihn in das Verhältnis „eines dankbaren Kindes zu seiner Mutter“.

Dass ein auf dieser Basis aufgebauter Unterricht hebend und fördernd auf die Entwickelung des sittlichen Charakters wirken kann, ist klar. Eine Folge der im Schwange befindlichen systematischen Lehrmethode mit ihrer abstracten Beschreibung und wissenschaftlichen Terminologie, welche das Gedächtnis in übermässiger Weise mit Wissensstoff belastet und nicht lehrt, wie im herrlichen Buche der Natur gelesen werden soll, ist das in weiten Kreisen mangelnde Interesse am naturgeschichtlichen Unterrichte. „Die trockene, minutiöse Beschreibung möglichst vieler Naturkörper, die peinliche Einordnung in ein System“ können keineswegs Erziehungsfactoren von Bedeutung werden. Die Systematiker suchen den Wert des Naturgeschichtsunterrichtes hauptsächlich in seiner formalen Bedeutung, d. h. darin, dass er das Erkenntnisvermögen der Schüler entwickelt. Diese Eigenschaft theilt er mit

allen übrigen Disciplinen. Dem Naturgeschichtsunterricht aber, der nicht nur Rücksicht nimmt auf die Kenntnis des Systems, wohnt eine grössere bildende Kraft inne, denn er wirkt dadurch fruchtbar, dass er auf die Causalität in der Natur eingeht. „Infolgedessen vermag derselbe der Charakterbildung in höherem Masse zu dienen. Die geistige Kraft des Schülers wird in höherem Grade gestärkt als durch den systematischen Unterricht und dadurch mehr zur Bildung der Beharrlichkeit und Festigkeit, diesen wesentlichen Eigenschaften des Charakters, beigetragen.“ Seine erziehliche Kraft ruht aber auch darin, dass der geistige Gesichtskreis eine bedeutende Erweiterung erfährt und ein Theil „jenes Culturschatzes vermittelt wird, der Eigenthum der Gegenwart ist, wodurch das Verständnis unserer Zeit, ihres Charakters und ihres Strebens“ angebahnt wird. Naturwissenschaftliche Kenntnisse sind heute für den Menschen nothwendiger als je, „weil derselbe die Pflege und Erforschung der Natur sich zur Aufgabe gemacht hat, wofür sie wieder ihre Gaben und Kräfte im reichsten Masse in seinen Dienst stellt, so dass die Kenntnis der Natur zu einem so bedeutenden Factor unseres culturellen Lebens geworden ist, dass sie demselben ein ganz eigenartiges Gepräge verleiht.“ „Dadurch, dass der Unterricht ein solches Verständnis der Gegenwart vermittelt, werden die Schüler geneigt und befähigt werden, jeder für seinen Theil mitzuarbeiten an der Lösung der grossen Culturaufgaben der Gegenwart.“ Im Zusammenhang damit steht aber „eine tiefere Auffassung des allgemein Menschlichen“. „Der Schüler wird zu der Einsicht kommen, dass, wie in der Natur, so auch in der menschlichen Gesellschaft der Einzelne nur das Glied einer grossen Kette ist, durch dessen gutes oder schlechtes Handeln nicht nur sein eigenes Wohl, sondern auch das der Gesammtheit gefördert oder geschädigt wird, und dass diese darum ein Recht hat, über seine Thaten zu wachen, und er die Pflicht, sich ihr anzupassen und ihr zu dienen, sei es auch nur möglich mit Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung, weil nur auf diese Weise die Gemeinschaft eine geordnete bleiben und ihren Gliedern aus derselben ein gewisses Mass irdischen Glückes erwachsen kann.“

Wohl das grösste Interesse beansprucht aber jener Theil der Methodik, welcher die methodische Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichtes in Bezug auf die Auswahl und Anordnung des Stoffes und dessen Behandlung beim Unterrichte darlegt.

Die Objectauswahl ist jedenfalls ein wunder Punkt unseres dermaligen Unterrichtsverfahrens. Ein Blick in unsere Detaillehrpläne und Lehrbücher überzeugt uns davon. Schon für die 3. Volksschulclasse war das System allein massgebend für die Auswahl der Naturkörper. Eine Objectauswahl,

welche aber bloss darauf Bedacht nimmt, womöglich die wichtigsten typischen Vertreter des naturwissenschaftlichen Systems zu berücksichtigen, entspricht nach dem Gesagten nicht der hohen Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichtes. Sie entspricht aber auch nicht den Zwecken des Volksschulunterrichtes, da sie die Concentration des Unterrichtes vermissen lässt durch die fehlende Beziehung dieses Unterrichtsgegenstandes zur Heimatkunde und Geographie.

Daher müssen die leitenden Grundsätze für die Auswahl und Vertheilung des Lehrstoffes anderswo gesucht werden. Sie liegen dem denkenden Lehrer viel näher als die Systematik, wenn er die Forderung berücksichtigt, dass der Unterricht in der Naturgeschichte, soweit es thunlich ist, von der unmittelbaren Anschauung ausgehen muss. Die oft genannten, aber nicht immer beachteten Grundsätze vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren sind die Leitsterne, welche unser Unterrichtsverfahren stets beeinflussen sollen. Sie sind begründet in der Entwickelung der Kindesnatur und nicht in den wissenschaftlichen Voraussetzungen des Lehrgegenstandes, sie müssen darum massgebend sein für die Stoffauswahl. Warum soll denn der heimatkundliche Unterricht allein das Vorrecht geniessen, von der Schulstube ausgehen zu dürfen und, seine Kreise immer weiter ziehend, die Kinder über Länder und Meere hinzuführen?

Liegt es nicht nahe, auch den naturkundlichen Unterricht ähnliche Wege wandeln zu lassen? Es ist nicht zu rechtfertigen, die Kinder in jedem Schuljahre aufs neue durch das ganze naturwissenschaftliche System zu führen, da wir dadurch ihre Blicke abwenden von dem sie umgebenden Naturleben, und weil wir die naheliegenden Beziehungen der Objecte zu ihrer Umgebung übersehen, wenn wir stets bestrebt sind, aus allen Classen und Ordnungen womöglich einen typischen Vertreter zur Anschauung zu bringen, um das „Allgemeine“ an diesen Objecten zu erkennen, d. h. die Gewinnung jener Begriffe, welche zur Aufstellung des Systems führen. Die Begriffe: Säugethier, Vogel, Reptil u. s. w. liegen doch unseren Kindern nicht nahe genug, viel näher liegt ihnen aber Haus und Hof, Wiese, Feld, Teich und Wald und, damit ist uns schon ein Fingerzeig für die Gruppierung der Objecte gegeben. Dieses methodische Verfahren hat jedenfalls den besonderen Vorzug, dass die zuletzt genannten Beziehungsmomente viele Anknüpfungs- und Berührungspunkte im Bewusstsein des Zöglings finden, wodurch der Unterricht von vorneherein auf das ungeschmälerte kindliche Interesse bauen kann; damit ist aber die psychologische Bedeutung dieses Verfahrens gegenüber dem nach systematischen Rücksichten betriebenen gebürend in den Vordergrund gestellt.

In ähnlichem Sinne und mit Berücksichtigung des im Eingange aufgestellten Zweckes des Naturgeschichtsunterrichtes finden wir auch die Objectauswahl getroffen in den Werken von Kiessling und Pfalz. In erster Linie nehmen diese darauf Rücksicht, „ob die Naturkörper in Beziehung zu einander stehen, d. h. ob sie einander beschützen oder bekämpfen, ob sie von einander leben oder doch abhängen.“ Es sind demnach Objecte auszuwählen, welche in der Natur an derselben Örtlichkeit vorkommen und eine natürliche Gruppe bilden. Sie nahmen aber nicht Rücksicht auf eine sogenannte Lebensgemeinschaft, d. h. „auf Wesen, welche sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmässigkeit zusammengefunden haben“, weil dadurch einerseits eine grosse Gruppe von Naturkörpern vom Unterrichte ausgeschlossen bliebe, andrerseits der Mensch und seine Stellung zur Natur zu wenig berücksichtigt würden, sondern sie liessen sich bei der Auswahl der Objecte vielmehr davon leiten, „ob dieselben in der Natur (d. h. im Garten, auf der Wiese, im Walde, auf dem Felde, im Wasser) und im Hause zusammen vorkommen.“

In zweiter Linie nehmen Kiessling und Pfalz darauf Rücksicht, bloss Gruppen der engeren Heimat zu besprechen. „Die Heimat“, sagen sie, „verdient es wahrlich weit mehr, als das je bisher geschehen, im Unterrichte berücksichtigt zu werden; dem Naturgeschichtsunterrichte aber insbesondere bietet sie in allererster Linie alles, was den Interessen der Verstandes- und Gemüthsbildung dient, so dass dieser in der That sein Ziel nicht erreichen kann, wenn er sie nicht zu seinem ausschliesslichen Unterrichtsgegenstande macht.“

Aus diesem Grunde sind sie entschiedene Gegner der Vorführung ausländischer Naturkörper, da deren Behandlung nicht in demselben Masse wie diejenige einheimischer geeignet ist, Liebe zur Natur zu erwecken. Allein ganz zu umgehen sind dieselben aus mehrfachen Gründen nicht. Eine grosse Zahl von Natur- und Kunstproducten verdanken denselben ihr Herkommen, die Charakterisierung fremder Länder, anderer Zonen ist nur möglich, wenn auch diese Objecte einer Besprechung und Veranschaulichung unterzogen werden. Dieser Ansicht verschliessen sich auch Kiessling und Pfalz nicht und verlangen, dass aus diesen Gründen fremde Naturkörper zu besprechen seien, nur soll deren Vorführung nicht dem Naturgeschichtsunterrichte, sondern dem geographischen Unterrichte zufallen. Auch ist auf eine genauere Objectbeschreibung nicht einzugehen, sondern stets nur das Habitusbild zu betrachten. Ich glaube, dass die Verfasser auch damit auf rechtem Wege sich befinden. Der moderne Geographieunterricht ist ja thatsächlich bestrebt, bei Vorführung fremder Zonen stets die dieselben belebenden Faunen und

Floren zu veranschaulichen. Leider zieht der Naturgeschichtsunterricht aus dieser Thatsache nicht die richtige Consequenz, nämlich Streichung aller dieser Objecte aus seinem Arbeits-Pensum, wodurch dasselbe einerseits entlastet würde, wodurch andrerseits die Pflege der heimatlichen Naturbetrachtung bessere Würdigung erführe.

In erster Linie sollen also die Objecte mit Rücksicht auf ihr Vorkommen in natürlichen Gruppen ausgewählt werden, zweitens wäre nur die engere Heimat zu berücksichtigen, und als dritter Grundsatz hätte zu gelten, dass die Objectauswahl stets die Beziehungen zum Menschen, dem höchst entwickelten Naturwesen, berücksichtige, dass also Objecte zu wählen sind, welche in irgendeiner Beziehung zu uns stehen, „sei es, dass wir sie unserer Existenz dienstbar machen oder, dass ihre Betrachtung uns Genuss gewährt." Innerhalb dieser natürlichen Gruppen gebürt jenen Wesen der Vorzug, an welchen sich am leichtesten die in der Natur waltenden Gesetze erkennen lassen. Unorganische Körper können in den Lehrplan nur insoweit aufgenommen werden, als sie das Leben der Thiere und Pflanzen bedingen und umgestaltend wirken. Die Besprechung einzelner Mineralien, insbesondere solcher, welche einen technischen oder irgendeinen anderen Wert für den Menschen haben, wollen die Verfasser nicht in den Rahmen des naturgeschichtlichen Unterrichtes einfügen. Sie verlangen vielmehr, dass zweckmässige Anknüpfungspunkte bei anderen Unterrichtsmaterien zu erstreben seien. Um aber die Grundsätze bezüglich der Objectauswahl näher zu beleuchten, sei hier ein Beispiel nach Angabe der Verfasser vorgeführt. Die zur Objectauswahl aufgestellte Gruppe ist der „Wald".

1. In erster Linie werden Bäume berücksichtigt, welche den Hauptbestand bilden, als in Auen: Eiche, Hainbuche, Ulme; in höher gelegenen Wäldern dazu die Buche; in Nadelwäldern: Tanne, Fichte und Kiefer. 2. Kommen diejenigen Objecte in Betracht, welche auffällige Beziehungen zur umgebenden Natur und zur Thierwelt zeigen, wie: Eiche, Fichte, Weide; ferner diejenigen, welche Beziehungen zur Luft haben, Windblütler: Erle, Ulme. 3. Ferner sind Pflanzen auszuwählen, welche sich in den Schutz der Bäume begeben (Sträucher und Kräuter). 4. Es sind jene Thiere heranzuziehen, welche in dieser grossen Pflanzengemeinschaft des Waldes Wohnung und Nahrung finden, u. zw. nach folgenden Gesichtspunkten: a) Thiere, welche schädigend als Laubverderber auftreten; b) Thiere, welche nicht schädigend wirken, sondern auffallende Veränderungen hervorbringen (Gallwespen); c) Thiere, welche nutzbringend auftreten, als durch Bestäubung, durch Verbreitung essbarer Früchte, durch Vertilgung pflanzenschädlicher Thiere (sogenannte Waldhüter); d) Thiere, welche sich in den Schutz des Waldes begeben, der ihnen Nah-

rung bietet (Wild, Reptilien, Lurche); e) Thiere, welche verwesende Thier- und Pflanzenstoffe entfernen und dadurch als Wohlfahrtspolizei sich verdienstvoll machen; f) Thiere, welche als Räuber die Gastfreundschaft des Waldes durch ihre Mordlust den Waldhütern gegenüber schlecht vergelten.

Diese Disposition ist so klar und durchsichtig, an der Hand derselben lässt sich in ganz einfacher Weise für jede Localität eine den Bedürfnissen des Unterrichtes gerecht werdende Auswahl der Objecte treffen. Wie viele Vertreter überall zu nehmen sind, das hängt von der Unterrichtsstufe ab, für welche die Auswahl getroffen werden soll, das hängt zweitens ab von der Zeit, welche dem Unterricht zugewendet wird, und drittens von der Möglichkeit der Veranschaulichung der zu wählenden Objecte, denn ohne Anschauung kein naturgeschichtlicher Unterricht. Objecte, welche einen Blick gestatten in die Schönheit und Grossartigkeit der Natur (wie Eiche, Buche, Tanne), sind in erster Linie zu berücksichtigen. Im Nadelwalde werden die Moose die Schönheit der Natur erkennen lassen, die Beerensträucher und Pilze die segenspendende Natur den Kindern zu Gemüthe führen. Ferner sind in Schlussbetrachtungen der Boden, die Lebensbedingungen aller Lebewesen im Walde, die Beziehungen zum Menschen und die Bedeutung des Waldes für den Haushalt der Natur zu erörtern.

In diesem Sinne sind die methodischen Handbücher für den Lehrer und die zwei Hilfsbücher für die Hand der Schüler abgefasst. Kein gesonderter zoologischer, botanischer und mineralogischer Unterricht, sondern alles vereint immer mit Beziehung auf eine Gesammtheit, auf ein Naturganzes, welches den Ausgangspunkt bildet für die Auswahl der Objecte, welches ferner von den Schülern mit leiblichem Auge angeschaut, beobachtet und durchforscht werden muss. Es ist nicht zu rechtfertigen, dass wir im Winter Zoologie und Mineralogie, im Sommer aber Botanik treiben, als ob die Pflanzen allein das Vorrecht unmittelbarer Anschauung geniessen sollten. Vom Standpunkte eines rationellen Unterrichtsverfahrens verdienen daher die von den Verfassern aufgestellten Principien unsere vollste Beachtung.

Für die Objectauswahl im 3. Schuljahre erfährt die citierte Disposition eine bedeutende Vereinfachung, indem hier der Naturgeschichtsunterricht sich enge an den heimatkundlichen Unterricht anzuschliessen hat.*) Es gilt als Grundsatz, dass bei der Auswahl der Objecte nur darauf Rücksicht zu nehmen ist, ob sie der heimatlichen Landschaft ein charakteristisches Gepräge geben. Pflanzen sind nur innerhalb von Gruppen in Habitusbildern vorzuführen, demnach ist auf eine specielle Objectbeschreibung auf dieser

*) Siehe Zeitschrift für d. ö. Volksschulwesen: „Auswahl u. Vertheilung des Lehrstoffes aus der Naturkunde" von Rud. Aufreiter (III. Jahrg., 1891—92, IV. Heft).

Stufe überhaupt nicht einzugehen. Einen wichtigen Bestandtheil des Unterrichtsplanes hätten aber die Thätigkeit des Menschen und die heimatliche Pflanzenwelt im Wechsel der Jahreszeiten zu bilden.

Der zweite Theil der methodischen Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichtes handelt von der Anordnung des Stoffes. Hier führen die Verfasser einen klaren und überzeugenden Beweis, dass der systematische Unterricht in der Volksschule keine ausschliessliche Berechtigung hat, dass er nicht geeignet ist, die Beziehungen der Naturkörper zu einander in rechter Weise hervorzuheben und zu würdigen, weil manche Naturkörper, zu denen die besprochenen Repräsentanten in Beziehung stehen, anderen systematischen Gruppen angehören und darum dem Schüler nicht bekannt sind. Zufolge dessen begnügt sich der Unterricht sehr häufig mit der blossen Namensbezeichnung.

Der systematische Unterricht bietet nicht unmittelbar infolge der Stoffanordnung die Veranlassung, „den Wald im Frühlingsschmucke oder im bunten Herbstkleide oder die Wiese im Frühlingsgrün oder zur Zeit ihrer schönsten Blüte vorzuführen". Wir veranlassen zwar auch jetzt unsere Schüler zur Betrachtung und Beobachtung dieser Gesammtheiten, aber es fehlt der innere Zusammenhang mit der Unterrichtsmaterie, es fehlt ferner die wirkliche und wahre Ausnutzung aller dort zu machenden Beobachtungen, kurz, es fehlt der organische Zusammenhang zwischen Unterricht und Naturbeobachtung. Dadurch entgeht dem Unterrichte die Fähigkeit, dem Schüler Naturgenuss zu gewähren, und die Unterweisung erfüllt wenig oder gar nicht die Aufgabe, Liebe zur Natur zu erwecken.

Gegenüber den Bestrebungen Junges nehmen Kiessling und Pfalz folgenden Standpunkt ein: Sie halten dessen Stoffanordnung für zu schwierig und unpraktisch, weil derselbe die Lebensgemeinschaften nicht nacheinander, sondern neben- und durcheinander vorführt, und weil dadurch in ähnlicher Weise wie beim systematischen Unterrichte ein rascher Wechsel der Vorstellungskreise nothwendig ist, da man bei jedem Wesen wieder ein Bild der Localität auffrischen muss.

Kiessling und Pfalz behandeln aus diesem Grunde nur immer eine Gruppe und führen die Wesen derselben der Reihe nach vor und zwar zu verschiedenen Jahreszeiten, so dass eine und dieselbe Gruppe wiederholt auftaucht, um die verschiedenen Stadien der Entwicklung zur Anschauung zu bringen. Auch gilt ihnen als Grundsatz, dass die Naturgruppen auf den verschiedenen Stufen des Unterrichtes wiederholt zur Besprechung gelangen und zwar in der Weise, „dass leichter zu behandelnde und weniger wichtige Objecte früheren Stufen, schwerer zu behandelnde und wichtigere Objecte späteren Stufen zugewiesen werden." Dieser Vorgang ist vollauf

berechtigt, denn er schliesst alle Vortheile der cyklischen Lehrgänge in sich und bietet Veranlassung zu häufiger Wiederholung und Befestigung des erworbenen Wissens.

Bezüglich der Objectbehandlung gilt auch bei Kiessling und Pfalz als Hauptgrundsatz: Unterrichte anschaulich! Man sollte glauben, dass ein Unterricht, dem so viele Lehrmittel zu Gebote stehen, — thatsächlich sind ja an allen Schulen die naturwissenschaftlichen Sammlungen die reichhaltigsten, — eine besondere Betonung dieses fundamentalen Satzes überflüssig erscheinen liesse. Allein wenn wir das Ziel des Unterrichtes nicht in der Erwerbung systematischer Kenntnisse erblicken, sondern in der Anbahnung eines klaren Verständnisses der Natur, dann muss ganz besonders eindringlich auf diesen Grundsatz verwiesen und die Nothwendigkeit der unmittelbaren Naturanschauung betont werden.

Die Verfasser fordern für den Lehrer das Recht, Excursionen während der Naturgeschichtsstunde machen zu dürfen, eventuell die Verlegung derselben auf einen Nachmittag, um diesen für einen Ausflug benutzen zu können, und setzen voraus, dass diese Ausflüge stets wohl vorbereitet werden und dass der Lehrer mit der Localität, welche zu durchforschen ist, wohl vertraut sei. In erster Linie haben diese Excursionen den Zweck, den Blick der Schüler auf ein Naturganzes zu richten, denn „der Naturgeschichtsunterricht hat zuerst die ganze Gruppe und das in ihr herrschende Leben zur Anschauung zu bringen.“ Die dabei gewonnenen Eindrücke bilden den Ausgangspunkt für die Objectauswahl und deren Behandlung. An dieselben schliessen sich Einzelbeobachtungen in grosser Zahl (Bedeutung der Schulgärten, Aquarien, Terrarien etc.). Auch die Anregung zu selbstthätiger Naturbeobachtung hat der Unterricht zu bieten. Zu diesem Zwecke enthalten die methodischen Handbücher eine stattliche Zahl von Hinweisen auf anzustellende Beobachtungen. „In dieser Anregung der Kinder zur Selbstthätigkeit hinsichtlich der Naturbeobachtung hat der Lehrer ein Mittel, den Nachtheil, der dann für seinen Unterricht entsteht, wenn öftere Ausflüge mit den Schülern ganz unmöglich sind, wenigstens einigermassen auszugleichen.“ Die Erweckung des kindlichen Interesses wird naturgemäss auch auf das Elternhaus seinen Einfluss geltend machen, und mancher sonntägliche Spaziergang wird direct im Dienste des Unterrichtes stehen. Im allgemeinen steht demnach die Naturbeobachtung im Vordergrunde, sie bildet den Ausgangspunkt für das gesammte methodische Verfahren. Die Allseitigkeit der Anschauung muss ferner unterstützt werden durch Bilder, Präparate, Tafelzeichnungen u. a., ferner dadurch, dass Objecte von Hand zu Hand gehen müssen, dass Aquarien und Terrarien den Unterricht zu beleben haben.

Beachtenswert ist folgende Stelle der Methodik, in welcher über die Verwüstungen gesprochen wird, die dem Anschauungsprincipe zuliebe in der Natur veranstaltet werden, sie lautet: „Wir billigen durchaus nicht die Forderung, dass von jeder Pflanze, die besprochen werden soll, das Kind ein — womöglich vollständiges — Exemplar vor sich liegen habe. Wir möchten das nicht einmal für je zwei Schüler beanspruchen. Diese Forderung realisieren wollen, heisst geradezu Verwüstungen in der Natur anrichten.“ Das ist wohl ein Vorwurf, der alle, die den Grundsatz der Anschaulichkeit hochhalten, trifft. Allein der systematische Unterricht verlangt die Feststellung einer so grossen Zahl von Begriffen, dass wir ohne dieses Mittel nicht leicht zum Ziele gelangen können. Anders ist es, wenn die Nothwendigkeit der Erwerbung morphologischer Kenntnisse eine geringere ist und der Unterricht die Gestaltlehre nur insoweit berücksichtigt, als dies für die Erkenntnis des Baues und der Lebensweise des Objectes nothwendig ist.

Dann gestaltet sich das Unterrichtsverfahren entschieden einfacher, und die leider heute nothwendigen Verwüstungen in der Natur entfallen von selbst. Kiessling und Pfalz wollen von dem Gebrauche der wissenschaftlichen Terminologie in der Volksschule überhaupt ganz absehen, damit nicht wichtigere Unterrichtsziele unerreicht bleiben. „Der Naturgeschichtsunterricht hat auf allen Stufen auf Grund von Anschauungen Verständnis des Lebens zu erstreben; rein abstracte Belehrungen sind auch auf der Oberstufe zu vermeiden.“ Sie erklären sich daher als entschiedene Gegner der Darbietung jener abgerundeten Capitel über den inneren Bau und das Leben der Pflanzen und Thiere, wie sie in den meisten Lehrbüchern für die Oberstufe enthalten sind und ein Extract aus den Wissenschaften: Anatomie, Physiologie, Biologie u. s. w. darstellen. Sie verlangen vielmehr, dass diese Belehrungen auf Grund der Anschauung stets im Anschlusse an die behandelnden Objecte gegeben werden, damit der Unterricht von vornherein und auf jeder Stufe seiner Aufgabe, in das Leben in der Natur einzuführen, gerecht werde. Diese Art der Belehrungen bilden den Mittelpunkt des unterrichtlichen Verfahrens, sie sind das wichtigste Mittel zur Erreichung des Unterrichtszweckes. Einer zweckmässigen Objectbehandlung kann daher auch eine schematische Vorführung der Naturkörper, welche jederzeit nach Namen, Aufenthalt, Theile u. s. w. fragt, nicht entsprechen. Solche schablonenhafte Darlegungen eignen sich ganz wohl für die Erwerbung systematischer Kenntnisse, sind aber nicht geeignet, das Verständnis des Naturlebens zu fördern. Sie liefern grossen Gedächtnisballast, aber nur selten Material für intensive Verstandespflege.

In den methodischen Handbüchern ist die Disposition nicht von vorn-

herein gegeben, sondern entspricht jedesmal der Bedeutung des zu behandelnden Objectes. Der Grund, „welcher bei der Auswahl eines Objectes massgebend war und der es also der Besprechung wert macht, muss als Hauptgedanke durch die Lection ziehen". Dieser Grund kann liegen in der Schönheit des betreffenden Objectes; in seiner Eigenart, die wichtigsten Körpertheile deutlich ausgeprägt zu haben; in der Liebe, welche wir dem Naturkörper entgegenbringen; in der Theilnahme oder im Mitgefühl, welches dieselben zu erzeugen im Stande sind; in den Beziehungen der Objecte zum Menschen u. a. m.

Dadurch wird der Unterricht der Forderung gerecht, dass er von den Einzelwesen möglichst naturgetreue und lebenswarme Charakterbilder gibt. Alles was von denselben im Unterrichte mitzutheilen ist, steht im Zeichen jenes Grundes, der für die Auswahl massgebend war. Alle Momente, welche sich diesem Grunde nicht unterordnen lassen, bleiben im Unterrichte unberücksichtigt. Um aber die morphologischen Eigenthümlichkeiten der Wesen übersichtlich zusammenzustellen, die Gleichheit oder Verschiedenheit der Organe und dadurch noch einmal die enge Beziehung, welche bei allen Wesen zwischen Organisation und Lebensweise besteht, zur übersichtlichen Darstellung gelangen zu lassen, werden in einer Anzahl von Rückblicken die besprochenen Objecte übersichtlich zusammengestellt, woraus mit Leichtigkeit die Kenntnis des Systems erfolgt und zugleich die Einsicht in den Nachweis der fortschreitenden Entwickelung vom einfachsten Naturwesen zum vollkommensten vermittelt wird.

Dies wäre im wesentlichen der Inhalt der Reformbestrebungen der genannten Verfasser. Sie bedeuten einen Schritt nach vorwärts. Lübens Methode beherrscht derzeit alle Lehrbücher und Lehrpläne und damit den gesammten Unterricht in dieser Disciplin. Sein Ziel des Naturgeschichtsunterrichtes und die Grundsätze für die Unterrichtsertheilung sind auch heute noch unanfechtbar. Nicht zu billigen ist die methodische Ausgestaltung durch ihn und seine Nachfolger, da die Systemkunde den Unterricht beherrscht, die Stoffauswahl beeinflusst und demnach nicht geeignet ist, die Naturerkenntnis zu fördern. Kiessling und Pfalz selbst erheben keinen Vorwurf gegen Lüben, sondern rechtfertigen ihn durch die Worte Dr. Helms: „Lüben fand noch kein anderes Material zur Benutzung für die Schule vor, und in Rücksicht darauf kann ihn ein Vorwurf, die Stoffauswahl betreffend, kaum treffen." In der Anerkennung dieser Rechtfertigung durch uns liegt zugleich der Ansporn, die Methode entsprechend dem Stande der Wissenschaft zu reformieren. Die Fortschritte der biologischen Wissenschaften haben so umfangreiches Unterrichtsmaterial herbeigeschafft, dass es unsere

Pflicht ist, nicht länger achtlos daran vorüberzugehen. Wenn Lüben seinerzeit das Ziel des Naturgeschichtsunterrichtes in der „Erkenntnis des Lebens und der Einheit der Natur" vorschwebte, so konnte dieses mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln nicht erreicht werden. Uns aber, seinen Epigonen, ist es gestattet, einen Schritt weiter zu thun zur Erreichung desselben. Nicht die Bekämpfung des Altmeisters, sondern die Fortführung und Ausgestaltung seiner Principien ist die Aufgabe der nächsten Zukunft. Es ist auch bezeichnend für die Reformbedürftigkeit der Methode, dass alle Verbesserungsvorschläge sofort günstigen Boden fanden und dass man überall bestrebt ist, den Unterricht anziehend und fruchtbringend zu gestalten. Die Unvollkommenheit der Lübenschen Methode erklärt sich daraus, dass erst nach ihm durch Masius und Grube die Richtung der ästhetischen Naturbetrachtung inauguriert wurde, durch Rossmässler und Stoy aber die Naturbeobachtung in den Vordergrund gestellt erscheint. Alle diese Bestrebungen tragen unverkennbar schon den Stempel der neueren Zeit, sie zeigen das Bestreben, den Naturgeschichtsunterricht den Fortschritten der Naturwissenschaften entsprechend umzugestalten. Lübens Verdienst, die alte, rein deductive Methode des Naturgeschichtsunterrichtes verdrängt zu haben, ist unbestreitbar, und was vor ihm theils durch die Bestrebungen der Philanthropen, theils durch Pestalozzi und seine Nachfolger angestrebt wurde, hat durch ihn vollendete Gestalt erhalten und soll in Zukunft verbessert und ergänzt werden, um gleichen Schritt zu halten mit dem nimmer ruhenden, fortschreitenden Gange der Naturwissenschaften. Kiessling und Pfalz haben den Versuch gewagt, sie stellen sowohl das Ziel als auch die methodische Gestaltung auf einen neuen Boden. „Sie öffnen zwar dem Geiste der Wissenschaft die Thore der Volksschule", allein die wissenschaftliche Lehrweise wollen sie ersetzt wissen durch eine natürlichere. Sie verfahren also psychologisch richtiger als jene, welche in den wissenschaftlichen Voraussetzungen, in der Systemkunde, sich die Richtschnur für die Unterrichtsweise holen.

Zur Begründung der aufgestellten Thesen sei Folgendes angeführt:

Die Objectauswahl möge sowohl im Volks- als auch im Bürgerschulunterrichte nach natürlichen Gruppen vorgenommen werden, weil dadurch eine Vereinfachung und Verschmelzung des Lehrstoffes erzielt wird. Die isolierte Stellung, welche der Naturgeschichtsunterricht einnimmt, halte ich nicht für gerechtfertigt. Aus diesem Grunde soll derselbe im Volksschulunterrichte ganz im Dienste der Heimatkunde stehen, wodurch wir der wahren Concentration näher kommen und den realistischen Unterricht in innige

Wechselbeziehung bringen. Die Beschränkung des mineralogischen Lehrstoffes ist eine nothwendige Folge der Umgestaltung des methodischen Verfahrens.

Es bleibt noch immer eine grosse Summe praktischer Kenntnisse zu vermitteln, wenn auch die Beschreibung so vieler Einzelobjecte entfällt.

Die Objectauswahl nach natürlichen Gruppen wird in erster Linie dazu führen, der Heimat unsere grösste Aufmerksamkeit zuzuwenden. Vielleicht gelingt es auf diesem Wege, unseren Schülern die Kenntnis der wichtigsten heimatkundlichen Naturkörper so zu vermitteln, dass sie dieselben für immer behalten.

Die Objectauswahl wird aber auch die methodische Behandlung günstig beeinflussen, denn wenn der Grund der getroffenen Wahl nicht in der Systemkunde, sondern in den natürlichen Beziehungen der Objecte zu einander und zur Umgebung zu suchen ist, wird die Betrachtung derselben von anderen Gesichtspunkten geleitet, sie wird eine stete Folge von „Warum und Weil" sein.

Wie intensiv aber eine solche Darstellung von Naturobjecten beim Unterrichte auf die geistige Bildung des Schülers wirkt, habe ich durch die Erfahrung bestätigt gefunden.

Die Verschmelzung des Lehrstoffes mit dem ganzen Vorstellungsleben des Schülers ist eine viel innigere. Die Gewandtheit im sprachlichen Ausdrucke erfährt eine viel grössere Übung. Es handelt sich eben nicht um die gedächtnismässige Aufzählung einer Reihe abstrahierter Merkmale, sondern um den Nachweis der Causalität im Bau und in der Lebensweise der Naturkörper.

Wenn ich auch an die Lehrerbildungsanstalt (These C) gedacht habe, so findet dies darin seine Begründung, dass die Umgestaltung des methodischen Verfahrens an den Lehrer höhere Anforderungen bezüglich seines wissenschaftlichen und methodischen Könnens stellen wird wie bisher. Dieselbe soll zum mindesten jene Grundlage vermitteln, auf welcher der werdende Lehrer seine Fortbildung weiter bauen kann, sie soll ihm die Anregung zu intensiver Naturbeobachtung geben und die wichtigsten Lehren aus Anatomie Physiologie und Biologie vermitteln.

Thesen.

Die Stoffauswahl im naturgeschichtlichen Unterrichte hat sich, dem gegenwärtigen Stande dieser Disciplin entsprechend, nach folgenden Principien zu richten:

A. Für Volksschulen.

1. Die Objectauswahl erfolge auf Grund natürlicher Gruppen im engsten Anschlusse an die Heimatkunde und Geographie.

2. Der mineralogische Unterricht in der dritten, vierten und fünften Volksschulclasse beschränke sich auf einige praktische Belehrungen, wie solche im Anschlusse an die Heimatkunde und Geographie sich nothwendig erweisen. Eine Beschreibung von Einzelobjecten nach ihren physikalischen und chemischen Eigenschaften entfällt.

B. Für Bürgerschulen.

1. Die Objectauswahl erfolge auf Grund von natürlichen Gruppen in concentrischen Kreisen mit besonderer Berücksichtigung der Heimat.

2. Der mineralogische Unterricht in der ersten und zweiten Classe der Bürgerschule beschränke sich auf jene Kenntnisse, welche auf Grund der Stoffauswahl nach natürlichen Gruppen erworben werden können. Erst die dritte Bürgerschulclasse hat einen geordneten mineralogischen Unterricht zu ertheilen. In der ersten und zweiten Classe fällt ein Theil des bis jetzt behandelten Stoffes mit dem Chemieunterrichte zusammen.

3. Die Lehrbücher sind in Bezug auf die Objectauswahl und Objectbehandlung einer Umgestaltung zu unterziehen.

C. Für Lehrerbildungsanstalten.

Die Lehrerbildungsanstalten haben ihren Zöglingen eine dem neuen Stande der Naturwissenschaften entsprechende intensive Bildung zu geben durch Förderung der Naturbeobachtung und Vertiefung aller grundlegenden, namentlich der physiologischen, anatomischen und biologischen Kenntnisse.

Debatte.

Herr B.-L. Saxl ist mit dem Ziele von Kiessling und Pfalz einverstanden, mit dem methodischen Wege aber keineswegs. Er befürwortet die Beibehaltung fremdländischer Objecte, weil die Geographie deren Kenntnis dringend benöthige, ferner wegen des Interesses, das ihnen seitens der Schüler entgegengebracht werde. Die Ausscheidung der Mikroorganismen sei aus praktischen Gründen nicht zu empfehlen. Eine Verlegung der Mineralogie in die oberste Classe sei schwer zu befürworten, weil viele Schüler früher austreten. Auch bei der systematischen Anordnung könne das Wichtigste über die gegenseitigen Beziehungen der Naturkörper, über die Zweckmässigkeit im Baue vermittelt werden, geeignete Rückblicke ergeben Gelegenheit, die „Beobachtung der Gesammtheit" zu berücksichtigen. Die Reformbewegung in Deutschland sei eine Reaction gegen die dürre Leitfadenliteratur daselbst. Die Behandlung nach Lebensgemeinschaften würde Unsicherheit in Lehrplan und Lehrmethode nach sich ziehen, auch die Vorbildung der Lehrer

müsste darnach angelegt sein. Es gehe nicht an, bei der Behandlung eines Objectes an einem Hauptgedanken starr festzuhalten oder Gesinnungen in die Schüler pflanzen zu wollen; objective Naturkenntnis sei das Ziel, nicht subjective Naturschwärmerei. Man könne auch bei den Einzelbeschreibungen reges Interesse erwecken, hiebei Belehrungen über den Aufenthaltsort oder die Bewegung vorausschicken, die Beschreibung der Körperformen mit der Lebensweise combinieren und charakteristische Züge herausarbeiten. In der Volksschule lassen sich zwanglos natürliche Gruppen zusammenstellen, in der Bürgerschule sei dies kaum durchführbar.

Herr Schindler findet den neuen Weg für zu weit, macht auf die schwankende Bedeutung von natürlichen Gruppen und Lebensgemeinschaften aufmerksam, betont die Nothwendigkeit des Systems, um Klarheit und Ordnung in das Material zu bringen, warnt vor einer gekünstelten Pflege des Gefühles, hält Belehrungen über Bau und Pflege des menschlichen Körpers für unbedingt nothwendig und meint schliesslich, in der Grossstadt sei der naturgeschichtliche Unterricht nach Lebensgemeinschaften eine ganz undurchführbare Forderung.

Nachdem der Herr Referent kurz seine Forderungen zusammengefasst hatte, wurden die voranstehenden Thesen von der Versammlung „zur Kenntnis“ genommen.

VIII.

Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere.

Vortrag, gehalten in der Plenarversammlung am 6. April 1893 von Dr. Victor Nietsch.

Die Zoologie kann mit eben demselben Rechte eine ganz moderne, wie eine uralte Wissenschaft genannt werden. Modern ist sie mit Rücksicht auf ihre Art zu arbeiten und die grossen Resultate ihrer Forschung, vermöge welcher sie einen der stattlichsten Zweige an dem Baume der Naturwissenschaften bildet. Uralt aber kann man sie nennen, weil ihre Wurzeln bis in die ehrwürdigen Regionen der antiken griechischen Philosophie hinabreichen. Schon die griechischen Weltweisen sind, wie wir wissen, den anziehenden Fragen des thierischen Lebens nahegetreten und haben sie mit jener edlen Ruhe und Klarheit behandelt, welche wir an diesen harmonischen Menschen noch heute bewundern. Sogar der Versuch wurde schon damals gewagt, die grosse Fülle der verschiedenen Lebensformen auf einfachste Wesen zurückzuführen, ein Versuch, dessen endgiltige und befriedigende Lösung erst der neuesten Zeit geglückt ist. Der tiefste und vielseitigste Geist der Antike, Aristoteles, hat bekanntlich das erste wissenschaftliche System der Thiere aufgestellt, und unsere heutige Frage nach der Entwickelung der Thiere wurde namentlich von Diogenes und Hippon eingehend erörtert.

Mit den Resultaten dieser Männer musste sich freilich der Geist des Abendlandes aus bekannten Gründen bis ins vorige Jahrhundert begnügen, und selbst ein Leibniz und Haller wussten auf die Frage nach der Entwickelung der Thiere nur mit der alten Involutions- oder Einschachtelungstheorie zu antworten.

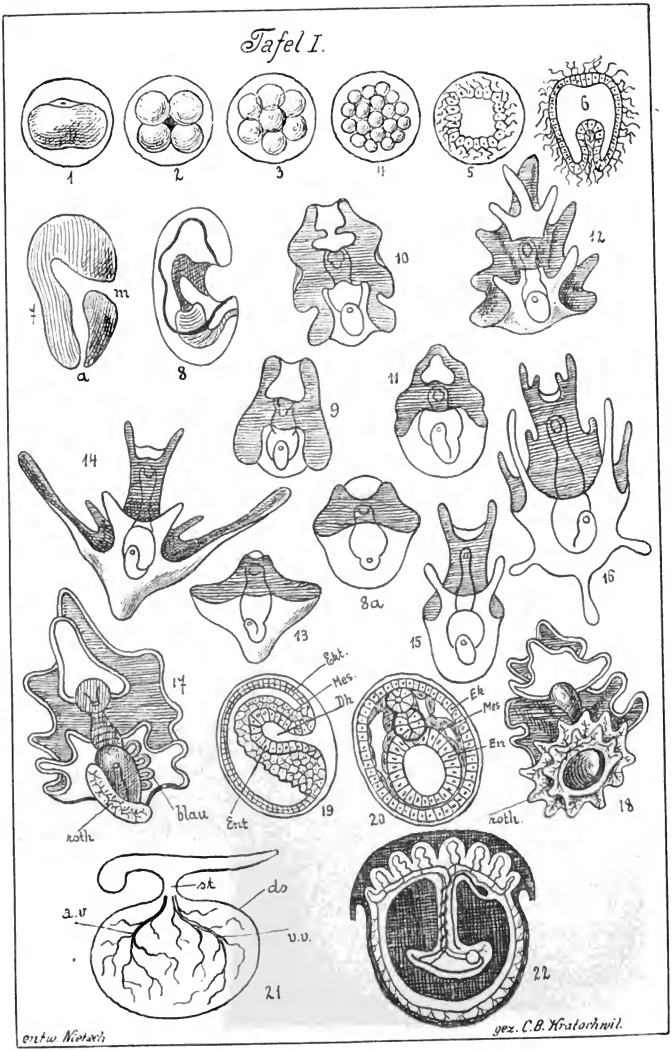
Nach dieser Lehre dachte man sich das ganze Geschöpf mit all' seinen Organen in nuce schon im Ei eingeschlossen, dieses Ei wieder in dem, aus welchem die Mutter entsprungen war, und so weiter hinauf bis zu einem Urei, welches also die ganze Kette der Wesen vom Anfang der Zeiten an in sich hätte eingeschlossen enthalten müssen. Die Abfolge der Geschlechter sei also nichts anderes, als eine successive Ablösung einer Hülle nach der andern, jedes Wesen sei eigentlich nur eine Art Verpackung für das folgende. Das Widersinnige dieser Auffassung liegt wohl auf der Hand. Und doch

schlug man den Einwand, dass man ja diese eingeschlossenen Wesen nicht sehe, damit zurück, dass die Jungen eben unendlich klein und dazu in Hüllen eingeschlossen seien, welche uns andere Dinge vortäuschen. Darnach glaubte man also z. B., die Insectenpuppe habe eine ganz andere Haut als die Larve, ja diese selbst stecke nach jeder Häutung in einem ganz neuen Kleide. Und doch ist es bloss die oberste, erhärtete Schichte, die Oberhaut, welche abgeworfen wird, während die lebendige, plastische Zellhaut immer dieselbe bleibt und durch Faltung, Aus- und Einstülpung die jeweilig wechselnde Form annimmt. Nach jener Ansicht ist auch der Ausdruck stadium larvatum begreiflich, welcher besagt, dass das eigentliche Geschöpf von der Larvenhaut wie von einem Maskenkleide verhüllt und verschleiert wird.

Diejenigen Forscher, welche zuerst mit unwiderleglichen Thatsachen gegen diese Lehre ankämpften und sie auch schlugen, sind Caspar Friedrich Wolff, Pander und Karl Ernst v. Baer. Sie sind die Begründer der Evolutions- oder Entwickelungslehre. Sie brachten den Grundsatz: „Die Natur macht keinen Sprung", auf diesem Gebiete zur Geltung. Heute wissen wir, dass nur das auf der Höhe des Lebens stehende, das geschlechtsreife Thier wirklich und einzig existiert, dass normal kein anderes in ihm eingeschlossen liegt, ebensowenig als im Ei, sondern dass es die Bildungskraft der jugendlichen Zelle ist, welche alle die unabsehbare Formenmannigfaltigkeit erzeugt. „Alles Leben aus dem Ei", oder schärfer: „Alles Leben aus der Eizelle."

Diese einzige und einfache Eizelle ist somit der geheimnisvolle Schoss, aus dem alles Leben quillt, zu dem wieder alles Leben hinstrebt. In der Regel bedarf die Eizelle einer Anregung, um ihre Bildungsthätigkeit zu beginnen, und diese Anregung besteht in ihrer Vermischung mit der Samenzelle. Nun beginnt der sog. Furchungsprocess, d. h. die Eizelle schnürt sich in der Mitte ein (Tafel 1, Fig. 1) und zerfällt zunächst in zwei, dann in vier (Fig. 2), in 8 (Fig. 3) u. s. w. Dotterkugeln, bis ein kugelförmiges Aggregat von sehr vielen Zellen, den Bausteinen für den künftigen Embryo, vorhanden ist. Dieses Stadium heisst das Maulbeerenstadium (Fig. 4).

Darauf weichen die Zellen in centrifugaler Richtung auseinander, suchen alle die Oberfläche knapp unter der Eihaut zu gewinnen (Fig. 5) und erzeugen so die Keimblase, Blastula. In diesem Beispiele sind die Zellen gewimpert. Nun beginnt sich diese Zellenblase an einem Pole abzuflachen, und weiterhin stülpt sich diese ganze Partie in die sog. Furchungshöhle ein. Die bisher einschichtige Hohlkugel verwandelt sich in eine zweischichtige Halbkugel, und diese zwei Zellschichten sind die beiden primären Keimblätter, das äussere oder Hautsinnesblatt, aus welchem die Oberhaut, das Centralnervensystem und alle Sinnesorgane entstehen, und das innere


Tafel I.
1
2
3
4
5
6
7
m
a
8
10
12
9
11
14
16
8a
13
15
17
Ekt.
Mes.
Dh
Ek
Mes
En
Ent
19
20
roth.
18
roth
blau
st
ds
a.v
v.v.
21
22
entw. Nietsch
gez. C.B. Kratochwil.

Keimblatt oder Darmdrüsenblatt, welches alle Schleimhautbekleidung des Darmes, der verdauenden Drüsen, der Lunge liefert. Die Umbiegungsstelle der beiden Blätter ist der Urmund, die Innenhöhle heisst der Urdarm und das ganze Gebilde Gastrula, etwa Magenthierchen, weil das ganze Wesen nur aus der verdauenden Höhle besteht.

Bis hierher haben wir die Entwickelung nicht etwa bloss einer einzigen Thierclasse, sondern aller Thiere überhaupt verfolgt, deren Leib aus mehreren Zellen besteht. Alle folgen sie diesem Bildungsgesetze, daher kam Häckel auf die Idee, eine ähnliche hypothetische Thierform, die Gastraea, als die Stammmutter aller Thiere aufzustellen.

Wenn wir nun noch einmal Fig. 5, welche die beginnende Einstülpung der Keimblase eines Seesterneies darstellt, mit Fig. 19*) vom Wassersalamander vergleichen, so fällt auf, dass dort sämmtliches Eimateriale aufgebraucht ist, während hier, namentlich im untern Theile der Furchungshöhle noch ein ansehnlicher Vorrath von Dotterzellen vorhanden ist. Wenn der Seesternkeim sich weiter entwickeln, also wachsen will, muss er sich den hiezu nöthigen Stoff auswärts suchen, da im Ei nichts mehr vorhanden ist; der Salamanderkeim dagegen kann ruhig und geschützt von der Eihaut sein Traumleben weiterspinnen. Jetzt begreifen wir auch, warum die Zellen in Fig. 5 Geisseln tragen, die in Fig. 19 nicht. Die Seesterngastrula muss die Eihaut sprengen und durch eigene Kraft, im Freileben, den weiter nöthigen Bildungsstoff selbst erwerben; dazu braucht sie Bewegungsmittel, und deren einfachstes ist die Geissel, wie sie auch die Infusorien tragen. Fig. 6 zeigt uns eine solche freigewordene, etwas in die Länge gestreckte Gastrula, welche wir von jetzt ab nicht mehr Embryo, sondern Larve nennen müssen. Der vorläufig noch kurze Urdarm wächst immer höher hinauf, biegt dann um und vereinigt sich mit einer seitlichen Einstülpung *m* (Fig. 7), welche der eigentliche Mund ist, während der Urmund zum After wird. Mit dieser innern Änderung ist eine äussere Hand in Hand gegangen. Die Wimpern nämlich rücken immer mehr in eine einzige, in sich selbst zurücklaufende Linie zusammen, welche das Mundfeld wie eine liegende Acht umgibt, wahrscheinlich um winzige Nahrungskörperchen in den Mund hineinzuwirbeln. Fig. 8 zeigt die Larve in der Seitenansicht, 8a von vorn. Man sieht, wie sich das Mundfeld eingesenkt und dadurch die benachbarten Partien einander genähert hat. Dadurch erscheint die ganze Gestalt etwas gekrümmt und es entsteht ein wimperloses oberes Feld vor dem Munde und ein unteres um den After herum, während der tiefschwarze Schatten die von der Wimperschnur umsäumte Einsenkung markiert.

*) In Fig. 19 soll das Ektodrom (*Ekt*) nur aus einer Schichte von Zellen bestehen.

Damit hat dieses höchst einfache Wesen, welches ja nur aus den beiden ineinander gestülpten Keimblättern besteht, dem eisernen Gesetze der Nothwendigkeit gehorcht: es ist eine Larve geworden, geeignet, sich ihren Stoffbedarf selbst zu verschaffen, nachdem er ihr im Ei gleichsam vorenthalten wurde.

So beschaffen ist die Gestaltungsstufe, welche nicht nur den Seesternen, sondern allen Stachelhäutern gemeinsam ist. Von dieser Form (8a) aus lassen sich die übrigen höchst sonderbaren Larvenstadien sehr leicht ableiten.

Fig. 9 zeigt uns, wie sich mit dem Wachsthum der Larve der schattierte d. h. eingesenkte Theil immer mehr nach oben und unten ausdehnt, wobei das Stirn- und das Afterfeld ziemlich flächengleich werden. Endlich treiben die von der Wimperschnur besetzten Ränder der Einsenkung allenthalben Falten und Fortsätze, das Ganze sieht von der Seite her einem menschlichen Ohre ähnlich, und darum heisst diese Larve Auricularia (Fig. 10). Aus solchen Larven entstehen bloss Holothurien oder Seewalzen. Als man nämlich diese sonderbaren Wesen entdeckte, wusste man nicht, was man aus ihnen machen sollte, namentlich nicht, wo sie im System einzuschachteln wären, und der Schmerz der damaligen, rein systematisch arbeitenden Zoologen war gross. — Man gab ihnen also vorläufig nach ihrer äusseren Erscheinung Namen, und diese behält man auch jetzt noch bei, obwohl man durch die Arbeiten des grossen Johannes Müller weiss, dass sie Stachelhäuterlarven sind.

Fig. 11 zeigt im Zusammenhalt mit 9, dass das Afterfeld das Stirnfeld in der Entwickelung bedeutend überflügelt, und dann, dass die beiden oberen Buchten der Einsenkung oberhalb dieses Stirnfeldes zusammengeflossen sind. Das Stirnfeld ist also eine isolierte Insel. In Fig. 12 hat das Stirnfeld das früher Versäumte nachgeholt, es ist mächtig emporgewachsen und hat fingerähnliche Fortsätze getrieben, ebenso wie die Rückenwand der Larve, und wir haben eine Gestalt mit zwei mächtigen dreizackigen Scheitelflossen vor uns, welche deswegen Bipinnaria heisst. Aus ihr entstehen bloss Seesterne.

Mit Fig. 13 ist wieder ein anderer Entwickelungsgang eingeschlagen. Das Afterfeld prävaliert endgiltig und bleibend über das Stirnfeld und treibt mächtige, armartige Fortsätze, welche innen von Kalkstäben gestützt werden. Diese Larvenform, welche ausschliesslich den Schlangensternen eigen ist, sieht aus wie ein umgekehrter Regenschirm und heisst deshalb Pluteus (Fig. 14). Denselben Charakter zeigt Fig. 15 und 16, welche aus 14 hervorgeht, wenn man sich den Schirm halbgeschlossen, die Fortsätze und Zacken noch zahlreicher und am untern Scheitel einen bis drei Kalkstäbe hervorgewachsen denkt. Aus solchen Pluteus-Larven entstehen bloss Seeigel.

Alle diese Larven muss man sich nur wenige Millimeter klein, zart und durchsichtig denken. Sie treiben mit ihren vielen Fortsätzen und Zacken,

Wind und Wellen günstige Angriffsflächen bietend, auf der Oberfläche des Meeres einher (sie leben pelagisch). Sie finden im Plankton, den aufgetriebenen kleinsten Lebewesen, reichliche Nahrung und sind wegen ihrer Kleinheit und glasartigen Durchsichtigkeit vor Nachstellungen relativ gesichert.

Nachdem wir so gesehen haben, wie die Natur durch geringfügige Abänderungen einer und derselben Grundform in leichtem Spiele viele neue Formen hervorbringt, die sich immer mehr von einander unterscheiden, wie aber dieses Formenspiel, einmal durchgeführt, zum Bildungsgesetze für die Folgezeit wird, kehren wir wieder zu unserer Seesternlarve, der Bipinnaria, zurück und fragen nach ihrem weiteren Schicksale. — Fig. 17 zeigt uns dieselbe. Die Wimperschnur ist jetzt als weisser Saum dargestellt, und die Flossen und Fortsätze sind etwas asymmetrisch geworden. An der linken Hinterfläche des Magens bemerken wir eine Rosette*) aus vier Blättern, das fünfte ist verdeckt. Diese Rosette besteht aus Canälen, welche später zu dem wasserführenden, sog. Ambulacralsystem werden, welches die Füsschen des Seesterns zu füllen und dadurch steif zu machen bestimmt ist. Diese Ambulacralrosette liefert die spätere Bauchfläche des Seesterns.

An der entgegengesetzten Seite des Magens und ganz getrennt von der ersten Anlage sieht man eine Scheibe, die ganz mit Kalknadeln erfüllt ist und an ihrer Peripherie wächst. Dieses ist die Anlage der Rückenfläche des Sterns. Fig. 18 zeigt uns dieselbe noch weiter vorgeschritten, es sind schon deutlich die künftigen Arme des Seesterns zu erkennen. Die Flossen der Larve sind noch mehr verzerrt. Endlich stossen die Anlagen der Rücken- und Bauchfläche, den Magen der Larve, welcher ungestört weiter functioniert, in sich aufnehmend, längs ihrer Peripherie zusammen, verwachsen hier miteinander, und der junge Seestern ist fertig. Der Rest des Larvenkörpers wird noch einige Zeit mit herumgeschleppt, schliesslich abgeworfen und geht zugrunde. So geht aus jener zweiseitig symmetrischen Larve ein radiär gebautes Thier mit 5 Symmetrieachsen hervor.

Das Geschlechtsthier nun, mit einem stachelstarrenden Panzer aus festen Kalkplatten gewappnet, ist nicht mehr zum pelagischen Leben geeignet, es sinkt in die Tiefe und führt zwischen Klippen und Riffen ein räuberisches Dasein, im Kriege mit allem, was da lebt. Welch ein Gegensatz! Dort das weiche, zarte, durchscheinende Wesen, dahingaukelnd im Spiele der Wellen, im Lichte der Sonne; hier ein unter der Last seines Panzers mühselig dahinkriechendes Thier in ewiger Nacht, allen ein Feind! Fragen wir nun: Warum dieser Gegensatz zwischen Larve und Imago?

*) In den Originaltafeln war diese Anlage blau, die Anlage der Rückenfläche roth tingiert; daher die Bezeichnung in den Figuren 17 und 18.

Offenbar hätte jene Larve, da sie nun einmal aus Nahrungsmangel im Innern des Eies gezwungen ist, so schnell als möglich selbständig und frei zu werden, in der Tiefe, unter den drohenden Scheren der nimmersatten Krebse, unter den Fangarmen der gefrässigen Polypen und gegenüber den Greifzangen ihrer eigenen Sippe nicht einen Tag sicher leben können! Sie musste also darum, und wegen ihrer Leichtigkeit gieng es an, an die Meeresoberfläche, und hier bildeten sich jene Flossen und Fortsätze im Interesse der Ortsbewegung. — Ferner ermöglicht es die Theilung der Nahrungsgebiete zwischen Tochter- und Mutterthieren einer ungemessenen Zahl der ersteren sich zu entwickeln, ohne die Ernährungsverhältnisse der Erwachsenen im mindesten zu alterieren.

Wir haben oben den Vergleich der Entwickelung dieser tief stehenden Thiere mit den zuhöchst stehenden Wirbelthieren bis zur Gastrulation, d. i. Fig. 5 und 19 geführt. Wir sahen, dass die Einstülpung des Urdarmes bei dem Salamanderembryo in der Weise erfolgt, dass der grösste Theil des Nahrungsdotters in die untere Hälfte des Eies zu liegen kommt. Dieser Theil, der Dottersack, bildet nun die Vorrathskammer von Nährstoff für die weitere Entwickelung. Hiebei ist der wesentlichste Fortschritt die Bildung eines dritten, des mittleren Keimblattes. Dasselbe kann auf verschiedene Weise zustande kommen, immer jedoch entsteht es auf Kosten des innern, des Darmdrüsenblattes. Fig. 20 versinnlicht uns dieses Stadium an der Larve des Lanzettfischchens. Wir sehen hier einen Querschnitt, also senkrecht auf Fig. 19 gedacht. Aus der äussersten Zellschichte (*Ek*) hat sich am Rücken des Embryos das Nervenrohr, die Anlage des Rückenmarkes, durch Einfaltung gebildet. Unterhalb desselben finden wir auf dieselbe Art, aber aus dem innern Keimblatte (*En.*) entstanden, die primäre Stütze des Rückenmarkes, die sog. Rückensaite. Und endlich stellen in den seitlichen Zwischenräumen die mit *Mes.* bezeichneten Zellen das mittlere Keimblatt dar, aus welchem sich alle bindegewebigen Theile des Wirbelthieres, also Knochen, Muskeln, Blut und dessen Gefässe bilden. Auch dieses Beispiel zeigt uns das völlige Aufbrauchen aller Nährbestandtheile, so dass also beim Lanzettfischchen, ebenso wie bei den Amphibien, der Embryo noch vor seiner völligen Ausbildung gezwungen ist, das Ei zu verlassen und sich durch Selbstbeschaffung der weiteren Nahrung, also als Larve weiter zu helfen. Soll es nun nicht dazu kommen, sondern soll die Embryonalentwickelung bis zu Ende innerhalb des Eies stattfinden, so sind nur zwei Wege möglich. Entweder bekommt das Ei eine so grosse Menge von Nährdotter mit, dass dieselbe ausreicht, oder der Embryo tritt nach dem Verbrauche des Nährdotters mit dem Blute des Mutterthieres in Verbindung und bezieht seinen weiteren Stoffbedarf aus dieser unerschöpflichen

Quelle. Beide Fälle sehen wir in der Natur verwirklicht, u. zw. den ersten bei den Vögeln, Reptilien und Fischen, welche alle verhältnismässig sehr grosse Eier legen und deren Embryonen einen grossen Dottersack besitzen, wie der Haifischembryo Fig. 21 zeigt. Der zweite Fall tritt bei den Säugethieren als Regel auf (Fig. 22).

Diese Form der Entwickelung im Innern des Eies nennen wir die directe, im Gegensatze zu der der Seesterne, welche man als indirecte oder Entwickelung mit Metamorphose bezeichnet.

Es ist nun auch einleuchtend, worin das Wesentliche beider Entwicklungsweisen besteht.

Dort wird dem jungen Wesen nur spärliches Bildungsmateriale mit auf den Weg gegeben, welches wohl zur Ausbildung einer unvollkommenen, provisorischen Form, nicht aber zur definitiven Gestalt ausreicht. Darum muss der Embryo vorzeitig das Ei verlassen und sich weiter auf eigene Faust als Larve ausbilden. Hier ist der Embryo auf zweierlei Weise so reich mit Nährstoff bedacht, dass er unter dem sichern Schutze der Eihüllen seine volle Ausbildung erreichen kann. Daraus folgt sofort, dass in jenem Falle die Eier viel kleiner, dafür aber um so zahlreicher sein müssen, als bei der directen Entwickelung.

Nun ist aber sofort klar, dass die Larve, wie jedes andere Geschöpf, den beiden grossen Gesetzen der Lebewesen gehorchen muss. Das erste derselben ist das von Fritz Müller entdeckte, von Häckel schärfer gefasste biogenetische Grundgesetz. Es lautet: Die individuelle Entwickelung (Ontogenese) ist eine zusammengedrängte Recapitulation der Stammesentwickelung (Phylogenese). Das ist also ein conservatives Princip, nämlich die Tendenz, die Form und Eigenthümlichkeiten der Vorfahren nachzuahmen. Das zweite Princip ist das der Anpassung an die concreten Existenzbedingungen und die Erwerbung von Schutzeinrichtungen.

Zur Illustration dieser Verhältnisse ist kein Beispiel besser geeignet, als das der Insecten.

Es ist heute entschieden, dass die Stammform der Insecten den flügellosen Springschwänzen nahestand, wozu auch der bekannte Zuckergast gehört. Ein solches Thier (Campodea staphylinus) zeigt Fig. 9 auf Tafel II. Wir sehen da das Urbild eines Insectes vor uns, mit der Dreitheilung in Kopf, Brust und Hinterleib, den 2 Fühlern, 6 Beinen, aber noch ohne Flügel.

Wir werden demnach jene Larven, welche der Campodea ähnlich sind, als die ursprünglichen, am wenigsten abgeänderten anzusehen haben. Eine solche zeigt Fig. 13, die erste Larvenform des Ölkäfers, Meloë, welche aber bald in eine fusslose, honigschmarotzende Made übergeht.

Fig. 10 zeigt die Larve einer Cicade, an welcher die grossen Grabfüsse auffallen; wir wissen jedoch, dass die Cicaden hoch im Laube der Bäume leben, wo es nichts zu graben gibt. Ihre Larven dagegen leben unterirdisch und ernähren sich wie die Engerlinge von Wurzeln. Sie haben also ihre Vorderbeine ihrer Lebensweise angepasst.

Fig. 14 zeigt die Larve von jenen kleinen Sandlaufkäfern, welche wie hellblitzende Edelsteine im heissesten Sonnenscheine schwirren. Diese Larve lebt im Sande eingegraben und zerrt mit ihren mächtigen Kiefern vorbeilaufende Ameisen u. dgl. in ihre Grube. Damit sie nun einen festern Halt habe, ist der fünfte Hinterleibsring derartig vergrössert und besitzt zwei Hakenfortsätze.

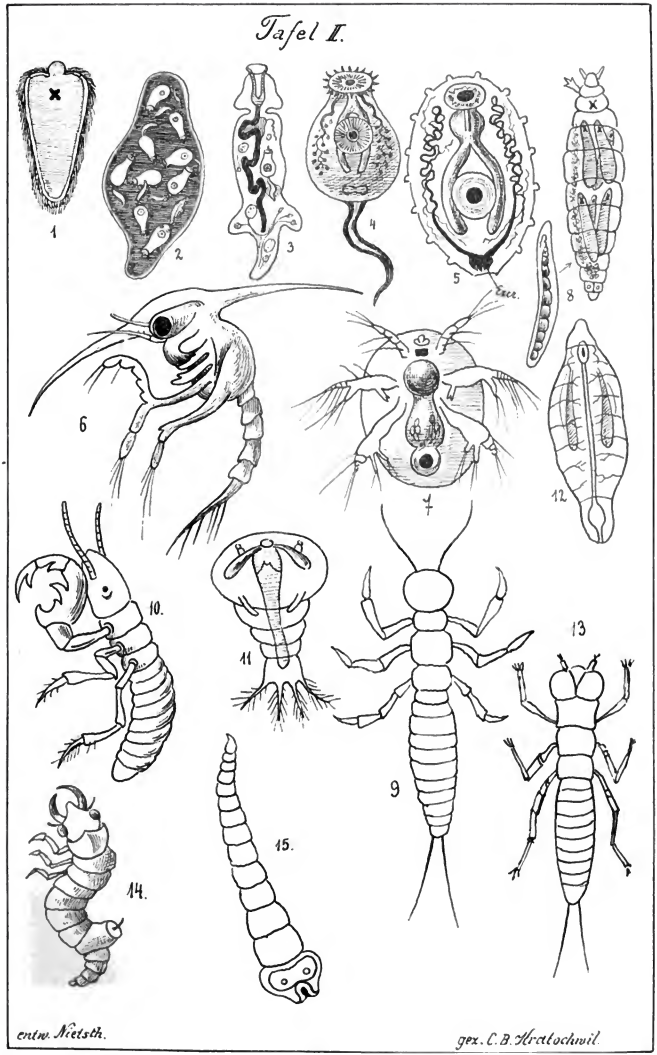
Die nächste Fig. 15 zeigt eine Fliegenmade, welche ihre Abstammung als Gliederfüsser durch nichts mehr verräth, denn sie hat gar keine Füsse und auch keinen Kopf. Sie ist ein vorn spitziger, hinten keulig verdickter Wurm, welcher mit dem spitzen Ende in Unrath u. s. w. wühlt. Die Anpassung an dieses Mittel zeigt sie dadurch, dass die seitlichen Athemlöcher, wie sie sonst die Larven haben, bei ihr geschlossen und bloss auf das letzte Segment beschränkt sind, welches allein aus der Flüssigkeit herausragt.

Fig. 11 stellt die Larve einer Schlupfwespengattung (Platygaster) vor, welche dem winzigkleinen Süsswasserkrebse Cyclops gleicht. Sie lebt im Innern anderer Insecten als Schmarotzer. Mit den mächtigen Kieferklauen zerschrotet sie die Gewebe ihres Wirtes und schnellt sich mit der Schwanzgabel in dem Breie fort. Später wird sie ganz schlauchähnlich (Fig. 12), sie entbehrt aller Körperanhänge, weil das Innere des Wirtes bereits flüssig geworden ist.

Zum Schlusse noch ein Beispiel aus der Classe der Krebse. Die Larve aller niedern Krebse ist der in Fig. 7 abgebildete Nauplius, ein überaus kleines, elliptisches Wesen, welches aber bereits 3 Paar gegliederter Beine besitzt, womit es im Wasser munter umherwirbelt. Diese Larve besitzt mit ihrem Geschlechtsthiere (z. B. Cyclops) entschiedene Ähnlichkeit. Wer aber möchte der Larve in Fig. 6, der sog. Zoëa, ansehen, dass daraus eine Krabbe werden soll? Namentlich charakterisieren diese Larve die vier langen Wehrstacheln, welche sie davor schützen, verschlungen zu werden.

Die angeführten Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie gross die Abänderungsfähigkeit der Larven ist; dass sie dann um so grösser wird, wenn die Larve und ihr Geschlechtsthier sich in verschiedenen Medien ernähren, ist klar, z. B. Raupe und Schmetterling, Cicade, Fliege, Schlupfwespe und ihre Larven. Gerade bei den Insecten muss die Gestaltenverschiedenheit der Larven am reichsten ausfallen, weil nirgends der Wettbewerb um die Nahrung grösser ist als hier.

Die Larvengestalt muss demnach als ein Product von zwei Factoren betrachtet werden. Der eine Factor ist die ererbte Tendenz, die eigene Ge-


Tafel II.
1
2
3
4
5
Excr.
8
6
7
12
10.
11
13
9
15.
14.
entw. Nietsth.
gez. C. B. Hratochwil.

stalt der der Vorfahren immer ähnlicher zu machen, die Stammesentwicklung in der eigenen Entwickelung kurz zu wiederholen. Larven, welche, diesem Gesetze folgend, den Typus ihrer Abstammung rein zur Schau tragen, heissen ursprüngliche, primäre Larven. Der zweite Factor arbeitet diesem gerade entgegengesetzt: er zeigt die Neigung zur Abänderung des Stammestypus, bedingt durch Anpassung an die wechselnden Daseinsbedingungen und durch Erwerbung von Schutzeinrichtungen gegen die vorzeitige Vernichtung. Solche Larven lassen die Stammesgeschichte nicht mehr erkennen, sie verschleiern sie. Der alte Ausdruck larva kommt wieder, aber in ganz anderem Sinne zur Geltung. Solche Larven heissen secundäre.

Somit sind wir dem Verständnisse der Metamorphose näher gerückt an der Hand der folgenden Schlusskette: Die Natur sucht bei niedern Thieren die Fruchtbarkeit möglichst zu erhöhen, daher müssen die Eier möglichst klein sein; darum reicht der Dotter nicht zur Ausbildung der definitiven, sondern nur zu der einer vorläufigen, provisorischen Gestalt aus, das ist die Larve. Diese ist als ein das Ei vorzeitig verlassender Embryo aufzufassen und muss ihre Gestalt den wechselnden Bedingungen des Daseins anpassen, d. h. abändern. Und daraus erklärt sich die bei allen niedern Thieren auftretende, so überraschende Mannigfaltigkeit der Larvenformen.

Wenn nun auch bei der Metamorphose das Thier proteusartig seine äussere Erscheinung wechselt, bald zuerst im Wasser, dann in der Luft, bald unter der Erde grabend, dann hoch oben im Laube der Bäume erscheinend, es ist im Grunde doch ein und dasselbe Lebewesen, welches alle diese Gestalten nacheinander annimmt. Gemeinsam hat die Metamorphose mit der directen Entwickelung, dass dieses nämliche Individuum endlich doch zur Geschlechtsreife gelangt und nur in diesem Stadium zur Vermehrung der Art schreitet.

Es gibt aber auch eine Entwickelungsweise, wo dieses nicht mehr geschieht, sondern wo der bisher dargestellte Entwickelungsgang gleichsam mitten entzwei geschnitten ist, wo das eine Wesen nur die Arbeit der Stoffaufnahme, des Wachsthums zu besorgen hat, sodann auf ungeschlechtliche Weise, durch Knospung oder Theilung sich vermehrt und wo erst seine Nachkommen einen Zustand erreichen, in welchem sie Genitalproducte entwickeln.

Diese Entwickelungsweise soll an zwei verschiedenen Quallenformen (Tafel III) erläutert werden.

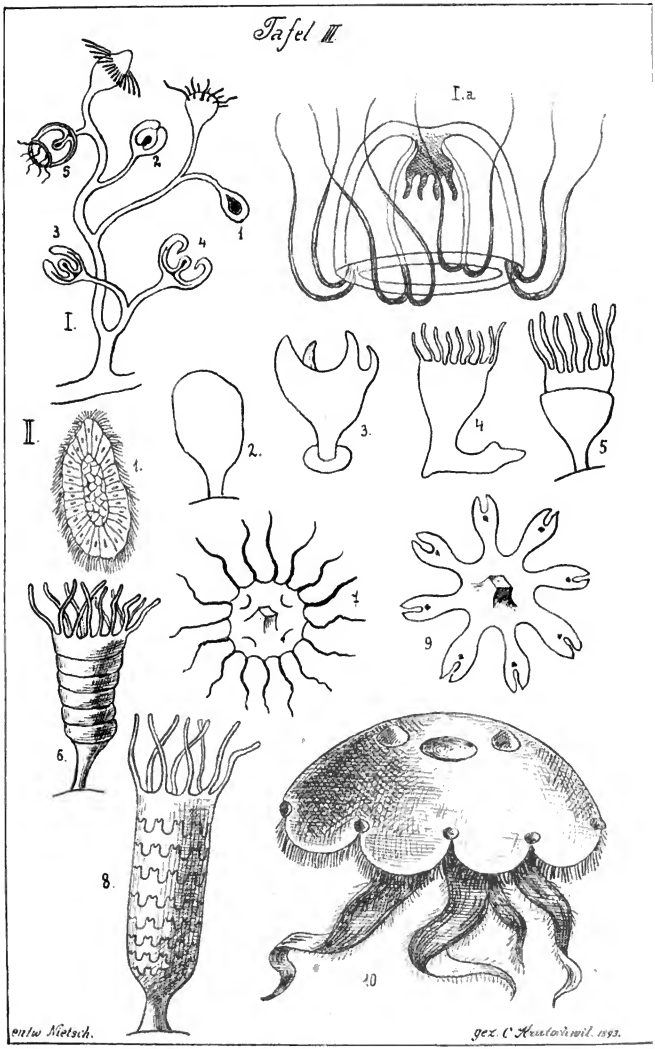
Fig. I stellt ein Stück eines Stöckchens von Eudendrium ramosum aus der Adria, Ia die zugehörige Qualle nach dem Bougainvillia-Typus vor. Auf den ersten Blick scheinen beide Thiere in gar keinem verwandtschaftlichen Zusammenhange zu stehen. Die verschiedenen Namen deuten, ähnlich wie oben bei den Stachelhäuterlarven erörtert wurde, darauf hin, dass auch die

Wissenschaft sie früher für ganz verschiedene Thiere hielt. Erst seitdem man der Entwickelungsgeschichte der Thiere nachgeht, hat man den Zusammenhang beider entdeckt.

Das Bäumchen Fig. 1 trägt an zwei Astenden Polypen, einen ältern oben und rechts davon einen jüngern. Sie stellen kegelförmige Magenschläuche mit einem Tentakelkranze vor, welche mit dem den ganzen Stock durchziehenden Canalsysteme communicieren. Was also eines dieser Thiere frisst, kommt dem ganzen Stocke zugute. Diese sog. Nährpolypen haben demnach bloss für die Ernährung des Stockes zu sorgen und entbehren jeder selbständigen Bedeutung. Ferner bemerkt man ebenfalls an den Astenden, also an denselben Stellen, wo sonst Polypen sitzen, Knospen u. zw. bei 1 eine ganz junge, geschlossene; bei 2 hat sich die äussere Haut nach innen eingesenkt, bei 3 ist eine doppelwandige Glocke mit einem mittleren Klöppel entstanden. Bei 4 hat der Rand dieser Glocke Zipfel nach innen getrieben, welche bei 5 zu Tentakeln auswachsen und sich nach aussen vorstülpen; auch hat sich ein deutlicher Randsaum entwickelt. Jetzt löst sich die Glocke von ihrem Stiele los, kehrt sich mit der Mündung nach unten um und schwimmt als junge Qualle davon, welche bloss mehr zu wachsen braucht. Jener Klöppel wird zum Mundstiele, er treibt vier kurze Arme, ohne jedoch den Innenraum der Glocke zu verlassen, und in den Seitenwänden dieses Stieles entwickeln sich die Eier, respective Samenzellen, aus denen wieder Eudendrienstöckchen entstehen.

Die Polypen stehen also in einem eigenthümlichen Verwandtschaftsverhältnisse zu den Quallen. Mütter derselben sind sie nicht, weil sie dieselben ja nicht geschlechtlich erzeugen; Larven sind sie aber auch nicht, weil sie ja nie zu Quallen werden. Daher müssen wir einen neuen Namen für sie einführen, und wir sagen: die Polypen sind die Ammen der Quallen.

Fig. 10 stellt die bekannte Ohrenqualle vor. Der eigentliche Körper ist hier im Gegensatze zur früheren mehr flach, schirmartig ausgebreitet, die Randtentakel viel kleiner, aber ungleich zahlreicher und der Mund mit seinen vier Fangarmen aus der Höhle weit herausgetreten. Am Scheitel des Schirmes schimmern die Genitalorgane durch. Aus den befruchteten Eiern dieses Thieres entsteht der bei 1 abgebildete, bewimperte Embryo, welcher sich bei 2 festsetzt, dann (Fig. 3) den oberen Theil einstülpt und vier Fortsätze treibt. Diese Fortsätze vermehren sich auf 8 und 16 und charakterisieren so ein polypenartiges Thier, den Becher- oder Skyphopolypen. Dieser Charakter wird noch (Fig. 4) durch die Andeutung einer versuchten Stockbildung verstärkt, wo der Polyp eine Art Wurzelausläufer mit einer höckerähnlichen Erhebung getrieben hat, offenbar die Anlage eines jungen Polypen. Ehe es


Tafel III.
I.
I.a
II.
1.
2.
3.
4
5
6.
7
8.
9
10
entw. Nietsch.
gez. C. Kratochwil. 1893.

jedoch zur wirklichen Stockbildung kommen kann, bildet sich unter den Tentakeln eine Ringfurche (Fig. 5), welcher bei raschem Höhenwachsthum des ganzen Gebildes immer neue Furchen gegen das Fussende des Polypen hin folgen (Fig. 6). Von oben gesehen bemerkt man (Fig. 7) im Mittelpunkte des Tentakelkranzes einen vertical sich erhebenden Mundstiel. Endlich bilden die Furchenränder acht zierliche Doppelzacken (Fig. 8), und das Ganze hat das Aussehen eines Tannenzapfens, weshalb man dieses Sadium die Strobila nennt. Nun hebt sich, wie von einem Satze ineinander gestülpter Teller, ein Theilstück nach dem andern ab, dreht sich um und schwimmt als jugendliche Qualle, Ephyra genannt, davon. Eine solche stellt Fig. 9 dar. Man sieht in der Mitte den Mundstiel, welcher später die vier Mundarme treibt, dann die sechzehn Tentakel, welche sich zu zwei und zwei zusammenziehen und zwischen sich je ein Auge entstehen lassen. Später verschmelzen sie zu den acht Randlappen des Schirmes, welche Fig. 10 zeigt, die Ohrenqualle ist fertig. Somit erscheint auch hier der Cyklus der Lebensformen geschlossen, und wir sagen wieder: der Polyp ist die Amme der Quallen.

Was ist nun diesen beiden Processen gemeinsam und wodurch unterscheiden sie sich?

Unterschiede bestehen zunächst, was aber für unsere Zwecke unwesentlich ist, in der äussern Gestalt und innern Organisation der Quallen selbst. Unterschiede bestehen auch in der Form und Wachsthumsweise der Polypen, indem das Eudendrium Stöcke bildet und eine relativ beständige Form von längerer Lebensdauer ist; der Skyphopolyp bleibt solitär und ist von ephemerer Dauer. Ferner erscheinen dort die Quallen als Knospen an den Zweigenden, getrennt von den Nährpolypen; hier theilt sich der Polyp selbstder Quere nach.

Wesentlich dagegen und für uns bedeutsam ist, dass die Polypen sich bloss ungeschlechtlich vermehren, dass ihre Sprösslinge ihnen ungleich, nämlich die Quallen sind, und dass aus den Eiern der Quallen wiederum die sesshaften Polypen entstehen. Dieser gesetzmässige Wechsel solcher freilebender, geschlechtlich sich vermehrender Quallen mit den sesshaften, durch Theilung oder Knospung sich vermehrenden Polypen heisst Metagenese.

Hier sei die Bemerkung eingeschaltet, dass die morphologische Verschiedenheit zwischen Qualle und Polyp thatsächlich nicht so gross ist, als es den Anschein hat. Claus hat den Gedanken ausgesprochen, dass wir uns bloss einen Polypen in der Richtung seiner Hauptachse zusammengedrückt, losgelöst und umgekehrt zu denken brauchen, um eine Qualle daraus zu erhalten. Diesen Vorgang, den wir in wenig Secunden denken, hat die Natur in consequenter Züchtung durch sehr lange Zeit befolgt, weil für das Schwimmen die Schirmform, für die Ernährung festsitzender Thiere jene lange Kegelform besser passt.

Um auch dieser Erscheinung näher zu treten, müssen wir bedenken, dass auch im Kreise der Schlauchthiere die Metagenese nicht allein und stets so scharf ausgeprägt auftritt, sondern dass sie durch viele Abstufungen bis zur directen Entwickelung hinüberführt. Wir können eine vollständige Reihe von noch jetzt lebenden Arten aufstellen, an deren einem Ende sich ausschliesslich die Polypenform mit Stockbildung d. i. mit ungeschlechtlicher Vermehrung, an deren andern sich bloss die Qualle mit der directen Entwickelung findet. Diese Enden repräsentieren z. B. die Korallenthiere einerseits und die Qualle Pelagia andrerseits. Bedeutsam ist hiebei, dass in demselben Masse, als die Production von Quallen wächst, die Fähigkeit zur Stockbildung abnimmt, oder: je mehr Stoff zur Erzeugung der Geschlechtsthiere (Quallen) verbraucht wird, desto kleiner fällt die Stockbildung aus.

Wir werden demnach zu dem Gedanken gedrängt, dass ursprünglich diese Thiere beide Fähigkeiten, die der Stockbildung und der Erzeugung von Genitalproducten, in gleichem Masse besassen, dass aber infolge natürlicher Züchtung eine Arbeitstheilung in der Weise stattfand, dass das Wachsthum und die Knospung respective Theilung sich mehr und mehr auf die Polypen, die Fähigkeit zur geschlechtlichen Fortpflanzung immer mehr auf die Quallen beschränkte. Jene sind wegen der festsitzenden Lebensweise, wegen des damit zusammenhängenden Mangels höherer Sinnesorgane als die niedere, die Quallen dagegen als die höhere Organisationsstufe aufzufassen.

Um eine Beziehung zur Metamorphose herzustellen, kann man sagen, die Polypen spielen die Rolle von Larven; sie sind ebenso wie diese nur provisorische, vorbereitende Organismen. Die Quallen entsprechen den definitiven, vollkommenen Individuen. Nur erreicht hier die Larve nicht in ihrer Einheit, als Ganzes, die Geschlechtsreife, sondern sie löst sich vorher in eine Mehrheit von Theilstücken auf, wodurch ein Factor in die Entwicklung eingeschoben wird, der eine neuerliche Vervielfältigung der Nachkommen zur Folge hat. Für die Ökonomie des Naturlebens ist es aber sicher nur von Vortheil, wenn der momentane Stoffüberfluss auf diese Weise dem Individuenreichthum der Art dienstbar wird.

Es würde in dem bisher entrollten Bilde eine wesentliche Figur fehlen, wollten wir nicht noch einer letzten Entwickelungsweise gedenken, wie sie sich etwa bei den Saugwürmern findet.

Dieselben sind nur wenige Millimeter bis 3 cm grosse, plattgedrückte, meist elliptische Thiere, welche in allen denkbaren Organen höherer Thiere, z. B. sogar in der Krystall-Linse des menschlichen Auges schmarotzen. Daher sind sie oft die Ursache schwerer Erkrankungen von Mensch und Thier, wie denn dem bekannten Leberegel jährlich in Irland viele Tausende von Schafen zum Opfer fallen.

Fig. 5 auf Tafel II zeigt uns einen jugendlichen Leberegel noch ohne Spur von Genitalorganen, welche später den grössten Theil des Körpers einnehmen. Wir sehen oben den Mundsaugnapf, welcher in eine kurze Speiseröhre und einen zweischenkligen, geschlossenen Darm übergeht. Die beiden Darmschenkel umgreifen den zweiten, den Bauchsaugnapf, welcher als Haftorgan dient. Weiter sehen wir ein ebenfalls gabeltheiliges Excretionssystem, welches am hintern Körperende in einem etwa als Harnblase zu bezeichnenden Porus nach aussen mündet. Ein Nervensystem ist ebenfalls vorhanden. Diese Thiere sind sämmtlich Innenparasiten und Zwitter. Sie bringen befruchtete Eier hervor, aus denen ein in Fig. 1 gezeichneter, bewimperter Embryo hervorgeht. Derselbe besitzt einen Stirnzapfen und darunter ein deutliches ><förmiges Auge, welches dem Gehirnganglion aufsitzt. Im rückwärtigen Körperabschnitte befinden sich Zellen, welche eine lebhafte Furchungsthätigkeit zeigen. Dieselben wurden früher als Sporen oder Keimzellen bezeichnet. Heute ist man darüber einig, dass sie sowohl nach ihrer Anlage als wegen der Furchungsthätigkeit als Eier zu betrachten sind, welche ohne Befruchtung, also parthenogenetisch, entwickelungsfähig sind.

Für diese Auffassung sprechen die zahlreichen Fälle von Parthenogenese bei niedern Krebsen und Insecten, z. B. beim Blattfuss, von welchem man die längste Zeit überhaupt nur Weibchen gekannt hat. Dieselben nützen die günstigen Ernährungsverhältnisse des Sommers zur Production sehr zahlreicher Eier aus, welche sich spontan, ohne Dazuthun von Männchen entwickeln, weil es ja solche zu dieser Jahreszeit überhaupt nicht gibt. Dieselben erscheinen, wie man seit kurzem weiss, erst im Herbst zur Befruchtung der hartschaligen, widerstandsfähigeren Wintereier, welche die Art über die ungünstige Jahreszeit zu erhalten haben. Diese Krebse haben also die Frage der Emancipation vom männlichen Geschlechte fast vollständig gelöst. Ganz gleich verhält sich der bekannte Wasserfloh, ferner die Blattläuse, die Wurzel- und Rindenläuse, die Bienen u. s. w.

Nach diesen zahlreichen Erfahrungen sind wir also genöthigt, die Entbehrlichkeit des männlichen Sexualproductes für die Entwickelungsfähigkeit der Eier im Principe zuzugeben. Dabei muss nur an eines erinnert werden: diese Vermehrungsweise darf nicht etwa als eine ungeschlechtliche, etwa als innere Knospung, sondern sie muss als eine Art der geschlechtlichen Fortpflanzung betrachtet werden, da die sog. Keimzellen nach Anlage und Furchung vollständig den Eiern gleichzusetzen sind.

Es bleibt uns also nur mehr die auffallende Erscheinung bei den Saugwürmern zu erklären, dass jene eiartigen Zellen sich schon im Embryo entwickeln. — Auch dafür wissen wir Analogien anzuführen. Nicolaus Wagner

hat in den dreissiger Jahren an den Larven einer Gallmücke (Cecidomya), welche er unter der Rinde alter Bäume fand und Miastor nannte, die Entdeckung gemacht, dass diese Larven in ihrem Innern ganz mit Tochterlarven erfüllt sind. (Fig. 8 zeigt eine solche Miastor genannte Larve und daneben eine Tochterlarve isoliert.)

Wir finden also auch hier, unter den hochstehenden Insecten, dass die der Ovarialanlage angehörigen Zellen die völlige Entwickelung des Thieres nicht abwarten, sondern schon in der Larve zur Erzeugung der Nachkommen schreiten.

Nun verfolgen wir die Lebensgeschichte jenes bewimperten Embryos weiter. Derselbe treibt sich eine Zeitlang im Wasser umher und dringt dann in eine Schnecke ein, entweder in die Athemhöhle oder in den Darm und die Leber oder in die Fühler. Hier wirft er sein Wimperkleid ab, verliert das Auge, überhaupt alle Charaktere eines selbständigen Thieres und sinkt zu einem blossen Keimschlauche herab (Fig. 2). Dafür ist die Thätigkeit jener schon besprochenen eiähnlichen Zellen im Innern desto reger. Dieselben werden nun bei gewissen Saugwürmern sofort zu jenen merkwürdigen Schwanzlarven (Cercarien), wie in Fig. 2, oder aber es entsteht zuvor noch eine oder selbst zwei Generationen sogenannter Redien, d. i. höherorganisierter Keimschläuche, wie Fig. 3 zeigt. Diese besitzen eine kopfartige Abschnürung, einen deutlichen Mund und Darm und zwei seitliche Flossenzacken. Wir erhalten somit aus dem Embryo A die provisorischen oder Ammengenerationen B, C, D, welche auf parthenogenetischem Wege ihre Keime entwickeln; das Endresultat ist aber bei allen Arten der Saugwürmer jene Cercarie E.

Eine solche Cercarie zeigt Fig. 4. Sie hat einen eiförmigen Körper, bereits die beiden Saugnäpfe und den gegabelten Darm des ausgebildeten Saugwurmes; eigenthümlich ist ihr aber der Bohrstachel*) vorn und hinten der Ruderschwanz. Diese Larve verlässt nun den Leib ihrer Mutter (der Redie) und den des Wohnthieres (der Schnecke) und wandert nun ihrerseits wieder in ein kaltblütiges Wasserthier (Schnecke, Krebs, Fisch) oder heftet sich an eine Wasserpflanze fest, wirft den Schwanz ab und kapselt sich ein. In diesem Zustande gelangt sie mit der Nahrung in einen Warmblüter (Wasservogel oder Säugethier), in das definitive Wohnthier, und wird hier zum vollkommenen, geschlechtsreifen Saugwurme, welcher wieder befruchtete Eier legt.

Somit ist der Formencyklus wieder geschlossen; er besteht diesmal aus sechs verschiedenen Wesen: Embryo A, Keimschlauch B, Redie Nr. 1, C, Redie Nr. 2, D, Cercarie E, fertiger Saugwurm F. Alle diese Wesen folgen durch geschlechtliche Fortpflanzung auseinander ab, das einemal mit, die andernmale ohne Befruchtung der Eier seitens der Männchen (partheno-

*) Dieser ist in der Figur übersehen worden.

genetisch). Einen solchen Entwickelungsprocess nennen wir Heterogonie d. h. Zeugung auf zweierlei Weise.

Man sieht sofort, dass der Unterschied gegenüber der Metagenese darin besteht, dass dort die eine der beiden miteinander abwechselnden Vermehrungsweisen eine entschieden ungeschlechtliche, nämlich Theilung oder Knospung ist, während hier beide Vermehrungsweisen als geschlechtliche anzusehen sind, das einemal mit Zuhilfenahme der Befruchtung, das anderemal ohne diese.

Auch diese, durch eine höchst merkwürdige, aber zweckmässige Wanderung der Zwischenformen complicierte Entwickelungsweise wird begreiflich mit Hilfe der Arbeitstheilung zwischen provisorischer und definitiver Form, ähnlich wie bei der Metagenese. Wir weisen demnach den provisorischen Generationen (A, B, C, D und E) wieder die Rolle von Larven zu, welche die günstigsten Lebensbedingungen im Interesse der Zahl von Nachkommen sofort ausnützen und sich daher schon als Larven vermehren. Sie thun hiebei nichts anderes, als jene männerlosen Weibchen des Blattfusses, der Wurzelläuse u. s. w. Die verschiedenen Formen und zwar die in ihrer Organisation stets höher steigenden Formen der aufeinander folgenden Zustände erklären sich aus der Tendenz, der definitiven Form stetig sich zu nähern. Am schwierigsten bleibt die Erklärung der merkwürdigen Wanderung aus einem Wirt in den andern. Wir nehmen hier als das einfachste an, dass ursprünglich die ganze Entwickelung in einem einzigen Wirte sich abspielte und erst durch Zufall und Anpassung diese vielen Formen in so verschiedenen Wirten entstanden sind.

Und nun wollen wir uns über das Einzelne der Erfahrung zu erheben und einen Faden zu finden suchen, der uns sicher durch all diese Erscheinungen leitet. Soviel ist klar, dass die belebte Substanz auf hundert verschiedenen Wegen zur Fortbildung drängt, und dass wir ohnmächtig sind in dem Streben, alle diese Wege nach einigen Typen zu sondern und zu erklären. Wie ein breiter Strom flutet die geheimnisvolle Kraft, welche alles Lebendige zur Formung und Gestaltung treibt, durch die belebte Natur. Diese Bildungskraft ist das eigentlich Lebendige am Leben. Sie bedient sich ein und desselben Stoffes so lange, bis er alt und ungefügig wird, dann lässt sie ihn zerfallen im Tode; aber zuvor hat sie einen Rest vor dem Untergange gerettet, das ist das junge Leben, das neue Wesen, welches wieder seine Zeit zu erfüllen hat. Das ist das Wesen der Fortpflanzung. Immer und überall ist dieselbe ein Fortwachsen des Individuums über die kurze, ihm gegönnte Lebensfrist hinaus, in der Weise, dass ein Theil seiner Körpersubstanz, frühzeitig ausgestossen, sich jene jugendliche Frische und Bildungsfähigkeit erhält, die zum Aufbau neuer Formen führt. Diese Substanz nennen wir das Keim-

plasma. In allen Fällen, auch bei der Theilung, bildet solches jugendliches oder embryonales Gewebe die mindestens zweischichtige Anlage des Embryos, und aus diesen Schichten entsteht dann der ganze neue Körper.

Geht nun diese Neubildung an einer beliebigen äussern Stelle des Mutterthieres mit Aufwendung einer der Substanz der Mutter gleichgrossen Stoffmenge vor sich, so haben wir die ungeschlechtliche Fortpflanzung als Theilung und Knospung vor uns. — Geht diese Neubildung aber nur unter Aufwendung eines Minimums an Substanz und im Innern der Mutter, in ganz bestimmten Organen, den Ovarien, vor sich, so haben wir die geschlechtliche Vermehrung vor uns. Ist die Eizelle spontan imstande, den Furchungsprocess einzugehen und Tochterindividuen zu bilden, so ist das die eingeschlechtige Vermehrung oder Parthenogenese. Bedarf sie hingegen hiezu des Anstosses seitens der Samenzelle, so haben wir die zweigeschlechtige Vermehrung vor uns.

Geht die Entwickelung unter dem Schutze der Eihüllen und bei reicher Stoffzufuhr vonstatten, so haben wir die directe Entwickelung, findet das Gegentheil statt, die Metamorphose. Bei der directen Entwickelung ist das Embryonalleben kurz, das des fertigen Thieres lang, bei der Metamorphose ist es umgekehrt. Je länger sich nun das Larvenleben ausdehnt, desto mehr ändert die Larve ab, desto verschiedener wird sie von der Imagoform. So geht die primäre Larve in die secundäre, veränderte über. Dauert nun das Larvenleben gar zu lange, sind die Daseinsbedingungen der Larve und daher ihre Organisation gar zu weit von der Imago abgewichen, so verliert die Larve die Fähigkeit, zu der letzteren zurückzukehren, weil ihr Gewebe nicht mehr embryonal, also bereits zu alt und starr geworden ist: die Larve muss als solche zugrunde gehen. Nur ein Rest ihres Gewebes ist ausgenommen, er wird zur Erzeugung eines weiterlebenden, neuen Sprösslings verwendet. Die Larve vermehrt sich also selbst, und erst ihr Sprössling kehrt zur Geschlechtsreife zurück. Ist jene Larvenvermehrung ungeschlechtlich, so haben wir die Metagenese, ist auch diese geschlechtlich wie die des definitiven Thieres, so haben wir die Heterogonie vor uns.

Übersicht der Entwickelungsweisen.

A. Es findet im Leben der Art nur ein einzigesmal die Fortpflanzung statt, oder ein und dasselbe Individuum wird geschlechtsreif und pflanzt sich nur geschlechtlich fort:

Einfache Entwickelung

Innerhalb des Eies:	Theilweise ausser dem Ei:
a) *Directe Entwicklung.*	b) *Indirecte Entwicklung* (mit Metamorphose).

B. Der Act der Fortpflanzung findet öfter als einmal und auf verschiedene Weise statt. Die Art setzt sich aus mehreren verschiedenen Individuen zusammen:

Cyklische Entwickelung

Eine geschlechtliche und eine ungeschlechtliche Fortpflanzg. wechseln ab:	Zwei verschiedene geschlechtliche Fortpflanzungsweisen wechseln ab:
c) *Metagenese.*	d) *Heterogonie.*

REFERATE.

I.

Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie.

Gemeinverständlich dargestellt von Dr. Adolf Jos. Pick.

Zweite, sorgfältig durchgesehene und vermehrte Auflage. — Wien, Verlag von Manz. 1893.

Referat, erstattet am 4. Jänner 1893 von V. Zwilling.

Das naturgemässe Streben aller Wissenschaften, aus der Gelehrtenstube hinaus in die breiten Schichten des Volkes zu dringen und da fruchtbringend zu wirken, scheint ausnahmsweise bei der Astronomie nicht zum Durchbruche gelangen zu wollen. Wenn Astronomie ein auf Beobachtung begründetes Verständnis der Vorgänge im Himmelsraume bedeutet, dann hat diese Wissenschaft trotz ihrer gewaltigen Fortschritte seit Copernicus an Popularität eher verloren als gewonnen. Die alten Ägypter und Assyrer wussten noch nichts von der Kugelgestalt der Erde, von deren Rotation und Revolution; trotzdem waren die Hirten dieser Volker am Sternhimmel besser orientiert, als heutzutage die meisten unserer Hochschüler. Heute lernt jedes Kind in der Volksschule die Beweise für die Achsendrehung der Erde; und doch sind im Volke selten Männer zu finden, welche die Vorgänge im Himmelsraume beobachten oder gar aus dem Stande der Sonne und der Sterne die Zeit zu bestimmen vermöchten.

Die Ursache dafür, dass das Interesse unseres Volkes an einer selbstthätigen, liebevollen Beobachtung der Vorgänge im Himmelsraume so brach darniederliegt, ist zum grossen Theile in der bis heute noch vielfach gepflegten deductiven Unterrichtsmethode der astronomischen Geographie zu suchen. Bevor noch unsere Kinder die wichtigsten astronomischen Erscheinungen beobachten gelernt haben, hören sie bereits von ihren Lehrern, dass diese Erscheinungen auf Täuschung beruhen. Ob aber das Verständnis für die Richtigkeit des Copernicanischen Systems nicht über dem Fassungskreise unserer 12jährigen Kinder gelegen ist, wird bisher viel zu wenig beachtet. Jedes wahre Wissen kann nur auf dem Wege der Anschauung entstehen; beim Unterrichte in der astronomischen Geographie aber verzichtet man auf die richtige Anschauung, die doch nur in der Beobachtung der Vorgänge im Himmelsraume gelegen sein kann; man beginnt mit der Beweisführung für die Kugelgestalt der Erde, um dann erst das so eingelernte Wissen an Hilfsmitteln wie Globus und Tellurium möglichst zu veranschaulichen.

Ein solcher Vorgang kann das Interesse an der Selbstbeobachtung nicht fördern, sondern nur hindern, denn er erzeugt ein wertloses Wortwissen, das nur zu rasch schwindet.

Diese methodischen Fehler erkannt zu haben und in geradezu reformatorischer Weise dauernd zu bekämpfen, ist das Verdienst des Verfassers der „Elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie", Dr. Ad. Jos. Pick. Die allseitig freudige Aufnahme sowie der Erfolg dieses Werkes zeugen für die Richtigkeit seiner bahnbrechenden Ideen. Das Werk ist elementar und populär im schönsten Sinne des Wortes geschrieben, der Verfasser fordert vom Leser keine anderen Vorkenntnisse, als „gesunde Sinne und natürlichen Verstand". Zuerst leitet er den Leser zur Beobachtung der Vorgänge im Weltall an, wie sie uns wirklich erscheinen. Nachdem auf inductivem Wege die Begriffe Horizont, Scheitellinie, Zenith, Nadir, Verticalkreise und Himmelsgegenden entwickelt worden sind, lässt er den Leser mit Hilfe des Gnomon die Bewegung der Sonne während des Tages beobachten, führt ihn zur Erkenntnis des Mittags-, sowie des Ost-Westkreises an der Himmelskugel und weist ihn schliesslich zur Beobachtung der regelmässigen Bewegung der Sternbilder am Nachthimmel an. Aus der nun gewonnenen Erkenntnis der rotierenden Himmelskugel folgen naturgemäss die Begriffe Himmelsachse, Himmelsäquator, Declination und Rectascension. Die folgende Betrachtung der senkrechten, wagrechten und schiefen Achsenstellung einer Kugel verhilft zur Bestimmung der Polhöhe. Mit der Erkenntnis, dass sich die Himmelskugel mit allen Gestirnen einmal in 24 Stunden um eine gegen unseren (Wiener) Gesichtskreis unter einem Winkel von $48\,^1/_4{}^0$ geneigte Achse dreht, während der Gesichtskreis selbst an dieser Bewegung unbetheiligt ist, schliesst der erste Abschnitt des Werkes.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit jenem Kreislaufe einzelner Gestirne, dessen vollendeter Ablauf eines längeren Zeitraumes als 24 Stunden bedarf. Da beim Monde die beständige Veränderung seiner Stellung gegen die anderen Sterne am deutlichsten in die Augen fällt, so wird mit der Beobachtung desselben begonnen. Mit Hilfe eines einfachen Winkelmessers lehrt der Verfasser den Leser beobachten, dass der Mond täglich etwa 13^0 nach Ost rückt, lässt ihn die Mondbahn bestimmen und führt ihn zur Erkenntnis des siderischen Monats. Die sorgfältige Beobachtung der Mondesphasen und deren Stellung zur Sonne führen einestheils zum synodischen Monate, anderntheils zum Aufsuchen der Ursachen für die Phasenbilder. Mit anschaulicher Klarheit ergibt sich aus dieser Untersuchung der Beweis für die Kugelgestalt des Mondes, für dessen Rotation, sowie die Erklärung der Finsternisse. Nach einer leichtfasslichen Berechnung, dass die Sonne etwa 387 Mondweiten von der Erde entfernt sein müsse, wird der Leser zur Beobachtung der rückläufigen Bewegung der Sonne angeleitet, und es wird aus ihr die Berechnung des Jahres gefolgert. Die Bestimmung der Lage der Ekliptik führt zur Beobachtung des Tagebogens in den verschiedenen Jahreszeiten.

Erst im vierten Abschnite verlässt der Leser den heimischen Gesichtskreis und mithin die Möglichkeit, durch eigene Beobachtung die Anschauung der weiteren Erscheinungen gewinnen zu können; er muss sich nun auf die im Buche niedergelegten Erfahrungen verlassen. Hiezu bedarf er aber keineswegs eines streng dogmatischen Glaubens in die Wahrheit der folgenden Beschreibungen; denn seine heimatlichen Erfahrungen setzen ihn bereits in den Stand, die Richtigkeit jener Beobachtungen zu prüfen. In anschaulicher Weise werden die Erscheinungen über den Gesichtskreisen von theils südlich, theils nördlich von uns gelegenen Gegenden geschildert und daraus der unumstössliche Beweis erbracht, dass die Erde gleichmässig von Nord nach Süd gekrümmt

sein muss. Aus Wanderungen nach Ost und West wird eine gleiche Krümmung nach dieser Richtung bewiesen und endlich aus der Zusammenfassung der Schluss auf die Kugelgestalt der Erde gezogen, worauf die Übertragung des Liniennetzes von der Himmels- auf die Erdkugel und die Bestimmung der Zonen folgt.

Der nächste Abschnitt leitet in elementarer Weise zu Messungen der Erdgrösse, sowie zu Messungen im Weltraume an und bietet die Erkenntnis der Grösse und Entfernung von Sonne und Mond. Mit Hilfe dieser Erkenntnis wird erst der Glaube an die Möglichkeit der scheinbaren Bewegungen im Himmelsraume erschüttert und dann durch Hinweis auf Sinnestäuschungen die wirkliche Bewegung der Erde als Hypothese aufgestellt, welche Hypothese endlich durch eine reiche Zahl physikalischer Erscheinungen in klarster Weise zu unumstösslicher Gewissheit erhoben wird. Mit einem kurzen Ausblick in weitere, speciellere astronomische Fragen schliesst das ganze Werk ab.

Dies in kurzen Zügen der methodische Gang in Dr. Pick's „Elementaren Grundlagen zur astronomischen Geographie." Schon beim ersten Überblick fällt die strenge Beachtung der Grundsätze der Anschaulichkeit und Naturgemässheit wohlthuend ins Auge. Wir sehen hier genau denselben Weg zur Erkenntnis der Vorgänge im Weltall eingeschlagen, den die Menschheit im Laufe von Jahrtausenden gegangen ist. Vergebens suchen wir im ganzen Werke irgend eine docierende Beweisführung überraschender, schwer verständlicher Behauptungen; auf dem Wege eigener Beobachtung wird der Leser schrittweise zur Erkenntnis der Wahrheit geführt und lernt dabei die Vorgänge in der Natur nicht nur verstehen, sondern auch zugleich liebevoll betrachten. In welch' ungünstigem Lichte erscheint uns im Hinblick auf das vorliegende Werk die frühere, deductive Methode in der astronomischen Geographie, die uns mit ihren vorangehenden Beweisen für die wirklichen Bewegungen die Beobachtung der thatsächlichen Erscheinungen erschwerte, die uns sogar über der Betrachtung von Tellurien und anderen Hilfsmitteln diese Beobachtungen versäumen half. Für die Sorgfalt im logischen Aufbaue der dargestellten Methode zeugt die einstimmig günstige Aufnahme der ersten Auflage des Werkes, wodurch dem Verfasser die Ausgabe der zweiten Auflage derart erleichtert wurde, dass er trotz gründlichster Durchsicht sich mit der Einfügung von fünf Paragraphen begnügen konnte, welche sich auf die Entfernung der Sonne vom Monde und auf die Erscheinungen des Mondes in den verschiedenen Zonen beziehen.

Der Erfolg der Pick'schen Methode tritt in den Umarbeitungen unserer Lehrbücher für Geographie immer deutlicher zutage. Überall offenbart sich das löbliche Streben, den Unterricht mit der Beobachtung der scheinbaren Bewegungen zu beginnen, wenn auch dieses Streben sich nicht überall gleich geschickter Durchführung erfreut. Vor allem stehen wohl der allgemeinen Einführung der Pick'schen Methode in unseren Volks- und Bürgerschulen einzelne Bestimmungen unserer Lehrpläne im Wege.

Es wäre verfehlt, wenn ich die „Elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie" rundwegs als Lehrbuch für Volks- und Bürgerschulen empfehlen wollte. Für diesen Zweck ist das Werk zu umfangreich, es enthält manche mit unseren Schülern kaum durchführbare Beobachtungen, und selbst der Verfasser hat bei der Anlage des Werkes diesen Zweck kaum im Auge gehalten. Für den Lehrer der Geographie, der aus dem Studium dieses Werkes sich eine den Verhältnissen angepasste Methode zu bilden vermag, erscheint dieses Werk aber als ein nicht genug warm zu empfehlendes, ja geradezu unentbehrliches Hilfsmittel.

II.

Hygieinische Episteln für Lehrer und Eltern.

Erster Band.

Von Ernst Schelmerding.

Verlag: J. Fritsche, Reichenberg; Preis geb. 1·80 fl.

Kleiner Gesundheitsspiegel.

Ein Lesebuch für jung und alt.

Von Franz Mohauht.

Verlag: J. Fritsche, Reichenberg; Preis geb. 1·20 fl.

Referat, erstattet am 20. April 1893 von Josef Schamanek.

Unter dem Pseudonym Ernst Schelmerding veröffentlichte unser correspondierendes Mitglied, Herr Waisenhausdirector Franz Mohaupt in Prag, im Laufe der Jahre 1884 bis 1888 in der (Reichenberger) „Freien Schulzeitung" die „Hygieinischen Episteln", welche der Deutsche Landeslehrerverein in Böhmen mit wenigen unwesentlichen Änderungen des Verfassers bei J. Fritsche in Reichenberg herausgab. Der zweite, abschliessende Band ist in Vorbereitung.

Dem Motto des Buches „Der irdischen Güter kostbarstes ist die Gesundheit" entsprechend, bringt der Verfasser zunächst einen kurzen Abriss der Gesundheitslehre, behandelt sodann ausführlich die Lunge, den Kehlkopf, die Zähne und den Verdauungsapparat.

Im Gewande anmuthender Plauderei bietet er auf 544 Seiten in 50 Episteln die reiche Frucht seines jahrelangen Studiums und seiner sorgfältigen Beobachtungen.

Von den vielen zu seinem Studium benützten medicinischen und schulhygieinischen Werken sollen die „Ärztlichen Sprechstunden" von Sanitätsrath Dr. Paul Niemeyer, 20 Bände à 2.50 Mark, und Baginsky's Handbuch der Schulhygieine besonders hervorgehoben werden. Dass der Verfasser viele medicinische Werke gründlich studiert und dass er das Richtige herausgefunden hat, können wir daraus entnehmen, dass durch das ganze Buch ein gesunder Humor weht, dass der Autor selbst kein Hypochonder geworden ist, dass er, der mit 20 Jahren für einen Schwindsuchtscandidaten galt, heute — wie er sagt — einen Brustkasten hat, der sich sehen lassen kann, Muskeln wie Kieselsteine und ein blühendes Aussehen, um das ihn alle seine Bekannten beneiden.

Dass das anfängliche Studium medicinischer Werke leicht einen Laien zum Hypochonder machen kann, hat der Verfasser an sich selbst erfahren, da er auf dem Wege war, es selbst zu werden. „So haben," sagt er, „Prof. Bock und Vater Klencke sehr viele Hypochonder auf dem Gewissen, jener wegen seines Buches vom gesunden und kranken Menschen, dieser wegen seines Hauslexikons der Gesundheitslehre." Während die meisten populärmedicinischen Bücher durch ausführliche Beschreibung verschiedener Krankheiten, deren

Behandlung immer nur Sache des Arztes bleiben muss, mehr Schaden als Nutzen stiften, will der Verfasser vielmehr durch Vermeidung dieses Fehlers und durch frische Behandlung des an und für sich trockenen Stoffes zur Gesundheitsfreudigkeit anregen.

Gehen wir nun zum Inhalt der Episteln selbst über.

In den ersten drei Episteln begründet der Verfasser, warum er das Buch allen Lehrern und Eltern widmet, vergleicht unseren Körper mit einem lebendigen Ofen und erläutert die fünf Niemeyer'schen Recepte der Gesundheitspflege: 1. Mässigkeit im Essen und Trinken, 2. Bewegung, 3. Einathmung frischer, reiner Luft, 4. Wassertrinken, 5. Hautpflege.

Die folgenden 14 Episteln sind der Lunge gewidmet. Zuerst bespricht er die Beziehung der Athmung zur Verdauung. Wir erfahren unter anderem, dass aus der Lunge nicht weniger als 20 g Wasser in der Stunde ausdünsten, dass fast alle Menschen in der Frühe husten und die Gründe hiefür, wobei er beweist, dass ja lange nicht alles aus der Lunge kommt, was da ausgeworfen wird.

In der nächsten Epistel beschreibt er, wie wir athmen sollen, und verweilt ziemlich lange bei der Athemgymnastik, also beim Lungenturnen. Wer hier darüber nicht genug findet, den verweist er noch auf das sehr billige Buch „Die Lunge" von Dr. Paul Niemeyer. (Preis 2 Mark.)

Sehr gründlich sind die folgenden Episteln über das, was wir athmen, über die Quellen der Luftverderbnis, über den Nachweis der Luftverschlechterung, über die Luftreinigung, Luftverbesserung oder Ventilation, über die Zugluft, Nachtluft (Schlafen bei offenen Fenstern), über die kalte Luft als die gesündeste Athemspeise, über die sog. Erkältungskrankheiten als böser Hals, geschwollene Mandeln, Schnupfen und Husten, sowie Lungenkrankheiten behandelt. Fast ein Fünftel des Buches ist diesem so wichtigen Thema, davon 14 Seiten der Schulstubenluft und der Ventilation im Schulzimmer, gewidmet.

Allen Gesangslehrern, besonders aber jenen, welche in der Schule Lieder zur Schlussfeier fleissig einstudieren, welche bei Ausflügen und während des Turnens wacker singen lassen, sowie den Lehrer-Chormeistern, die ihre Proben im rauchigen Gasthauslocale abhalten, seien die folgenden vier Episteln über den Kehlkopf wärmstens empfohlen. Am Schlusse dieser Darlegungen finden wir 10 Gebote für das Verhalten während des Gesanges.

Den Zähnen widmet der Verfasser 40 Seiten in drei Episteln. Vorerst bespricht er den Zahn als solchen, dann die Zahnung, die verschiedenen unregelmässigen Gebisse, die Zahnkrankheiten, die Ursachen der Zahnverderbnis, das Zahngeschwür, die Zahnpflege, die Tödtung des Zahnnerven, das Plombieren und die künstlichen Zähne.

In mehr als der Hälfte des Buches (fast 300 Seiten in 26 Episteln) ist der Verdauungsapparat und die Verdauung behandelt. Hier bespricht er das Kauen und Einspeicheln, die Speicheldrüsen, die Entzündung der Ohrspeicheldrüsen oder Mumps, den Rachenraum, die Speiseröhre, den Magen, dessen Wände nicht dicker als 2 mm sind, den Dünndarm und Dickdarm mit allen ihren Theilen, das Bauchfell, die Unterleibsbrüche, ferner die grösste Drüse des menschlichen Körpers, die Leber, sowie deren Erkrankung und Entartung, die Milz und die Nieren.

Die Ausscheidungsstoffe theilt er in salonfähige (die Ausathmungsluft, die Ausdünstung und der Schweiss) und nicht salonfähige ein.

Wen die chemische Zusammensetzung der wichtigsten Nahrungsmittel interessiert, der findet sie hier; er erfährt auch, dass ein erwachsener Mensch in 24 Stunden 4 kg Stoffe, darunter aus der Luft allein $^3/_4$ kg Sauerstoff zugeführt erhält, dass er etwa 5 dkg in jeder Stunde durch Ausathmen und Ausdünsten an Gewicht verliert, dass 10 g Fett

ungefähr so viel Wärme erzeugen als 20 g Eiweiss, dass man den Magen nicht wie eine Retorte behandeln darf, und dass es viel weniger darauf ankommt, was der Mensch verspeist, als darauf, was er verdaut.

Die Episteln 38—43 behandeln ausführlich die Nahrungs- und Genussmittel. „Fleisch gibt wieder Fleisch.“ Wer von uns hat den Satz je angezweifelt? In einer Heilungsgeschichte des englischen Arztes Banting erfahren wir jedoch, dass die magere Fleischkost nicht nährt und nicht stärkt, sondern zehrt. Weiter erfahren wir, dass Niemeyer die Suppenesserei vom Standpunkte des Ernährungsbedürfnisses aus für eine gesundheitswidrige Täuschung des Magens erklärt. Nach der Suppe kommen die Saucen, Brot, Kartoffeln, Gemüse, Hülsenfrüchte, Pilze, Obst, Milch, Butter, Käse und Eier an die Reihe. Bei den Getränken steht das Wasser obenan, dann kommen der Wein, das Bier und der Brantwein. Der Kaffee mit allen seinen Surrogaten, der Thee, die Chocolade und der Tabak folgen. Wir erfahren, dass Dr. Favarger, Badearzt in Aussee, die Beobachtung gemacht hat, dass starke Tabakraucher der Gefahr ausgesetzt sind, herzleidend zu werden, weil das Nicotin auf den Herzmuskel besonders schädlich einwirkt, und dass es unter den Rauchern viele Magenleidende gibt. Das will jedoch nicht gesagt haben, dass sich der Verfasser gegen das Rauchen ausspricht, da er selbst ein Raucher ist. Ja er gibt sogar seine 5 Gebote, die er sich während seiner raucherischen Praxis gebildet hat, zum besten. Schlimmer kommen die Schnupfer und die Tabakkauer davon.

Nachdem er die einzelnen Nahrungs- und Genussmittel ausführlich besprochen, fragt er: „Was ist denn eigentlich der Zweck alles Essens und Trinkens?“ Der alte Seneca beantwortet wohl diese Frage bezüglich seiner Zeitgenossen, der Römer der Kaiserzeit, folgendermassen: Edunt, ut vomant, vomunt, ut edant. — Sie essen, damit sie speien, und speien, damit sie weiter essen können. Wie weit sie aber mit dieser gastronomischen Philosophie gekommen sind, lehrt die Geschichte. Da ist die Lebensweisheit des gemeinen Mannes unserer Tage viel treffender, wenn er sagt: „Essen und Trinken hält Leib und Seel' zusammen.“ Weiter erfahren wir, wer gut und wer schlecht ernährt ist, dass man mit vollem Magen verhungern kann, wie die Armen oft weniger wegen Geldmangels als wegen Gedankenmangels hungern müssen. An zwei interessanten Berechnungen über die Ernährung weist er nach, wie oft durch unzweckmässige Ernährung die Arbeitskräfte vermindert, das Gemüth verbittert, das Leben verkürzt und die Rasse verschlechtert wird.

Bei der Epistel „Zu gut genährt“ beschäftigt er sich längere Zeit mit den Dicken, mit den Ursachen des Dickwerdens, dann mit der Frage: Wie vermindert man seine Corpulenz? — Das Wasser und die Bewegung in reiner, frischer Luft spielen bei allen diesen Curen die Hauptrolle.

Nach den Dicken nimmt er die Magenkranken, zunächst die mit Magenkatarrh (zu deutsch Kater, Katzenjammer) Behafteten, dann die Kaffeeschwestern mit ihrer „Migräne“ her.

Nachdem der Verfasser noch einiges über die Frage: „Wann und wie soll man essen“, sowie über das Mittagsschläfchen gesprochen, vergisst er in der vorletzten Epistel selbst der Schmarotzer der Eingeweide nicht. In der letzten Epistel finden wir eine sehr interessante Beziehung des Verdauungssystems zur Schule.

Der kleine Gesundheitsspiegel ist eine Umarbeitung der „Hygieinischen Episteln“. Er enthält das, was der Verfasser seit Jahren den Schülern seiner Oberclasse und zwar, wie er sagt, in annähernd derselben Form, in welcher er den Gegenstand

behandelt. Ich will nicht und kann auch nicht behaupten, auch der Verfasser behauptet es nicht, dass er allein die Besprechung des menschlichen Körpers den Schülern der Oberclasse in dieser Weise lehrt; ich glaube vielmehr, dass es die meisten Lehrer, die diesen Gegenstand in der Oberclasse zu behandeln haben, in dieser oder in einer ähnlichen Weise thun werden, damit die Schüler dem Gegenstande mit vollem Eifer folgen und das Erlernte auch dauernd behalten können. Doch hat der Verfasser durch die Herausgabe dieses Büchleins auch denjenigen, die nicht in der angenehmenLage waren, die oberste Classe der allgemeinen Volks- und Bürgerschule zu besuchen, ein taugliches Mittel geboten, sich selbst kennen zu lernen.

Während die für Bürgerschulen vorgeschriebenen Lehrbücher den im Gesundheitsspiegel enthaltenen Lehrstoff auf wenigen Seiten behandeln, aber auch auf viel mehr Seiten nicht recht behandeln können, wenn sie nicht zu noch dickeren Compendien anwachsen sollen, hat der Verfasser es versucht, diesem Gerippe Fleisch und Blut hinzuzufügen und Leben zu geben. Dies ist ihm im vollsten Masse gelungen. Ja noch mehr. Er hat auch das richtige Kleid gefunden, das für 12—14 jährige Kinder passt, an dem sich aber auch Erwachene ergötzen können. (Referent liest zum Beweise seiner Behauptung das erste Lesestück vor.) Die einzelnen Lesestücke beschreiben, woraus unser Körper im allgemeinen besteht und behandeln die Organe nach ihrer Lage und nach ihren Verrichtungen; dann spricht der Verfasser von der Kleidung, von der Wohnung und Beheizung, ferner von der Beleuchtung unserer Wohnräume; acht Lesestücke widmet er der „Ersten Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen".

Dass der Verfasser den oft trockenen Lesebuchton vermeidet, ist besonders hervorzuheben, und es scheint, dass er auch auf das Elternhaus Rücksicht genommen hat, in dem oft Kinder ihren Eltern Bücher, die sie der Schülerbibliothek entliehen haben, vorlesen.

Im Vorworte erklärt auch der Verfasser im Einverständnisse mit dem Verleger, dass sie die Hinübernahme einzelner Lesestücke in Schullesebücher unter der Bedingung, dass dem Abdruck ein Hinweis auf dieses Büchlein als Quelle beigefügt wird, gestatten. Mögen recht viele Lesebücher von dieser Erlaubnis Gebrauch machen.

In demselben Masse als die „Hygieinischen Episteln" zur Anschaffung für Lehrer- und Bezirkslehrerbibliotheken angerathen werden können, kann der „kleine Gesundheitsspiegel" den Schüler- und Volksbibliotheken, beide aber allen Eltern und Lehrern bestens und wärmstens empfohlen werden.

III.

Über Prang's Zeichenwerke.

Referat, erstattet am 2. März 1893 von K. Lang.

Vor einigen Jahren ist in den Vereinigten Staaten Nordamerikas ein Werk erschienen, welches sich betitelt: „PRANG'S SHORTER COURS IN FORM STUDY AND DRAWING", zu welchem ein „TEACHER'S MANUAL FOR PRANG'S SHORTER COURS" und Schächtelchen mit Holzmodellen, Täfelchen und Stäbchen gehören.

Ersteres ist eine Collection von 5 eigenartig eingerichteten Zeichentheken für die Schüler; das Manual aber ist ein Methodenwerk im eminentesten Sinne des Wortes, wie schon der Name („Handbuch für den Lehrer") sagt.

Die in dem genannten Werke vertretene Methode ist auf die Verbindung von Formenlehre mit Freihandzeichnen, geometrischem Zeichnen, Projectionslehre und Perspective basiert und so eigenartig durchdacht, dass sie gewiss jeden Fachmann mit Behagen, wenn nicht mit Bewunderung erfüllen muss.

In den folgenden Punkten sei die Charakteristik der amerikanischen Methode, die bereits in den meisten Städten der Union eingeführt und von bedeutenden europäischen Capacitäten, so von dem Professor Dr. Arnold Dodel an der Universität in Zürich (im 7. Hefte der Zeitschrift „Pädagogium" vom Jahre 1889) gewürdigt wird, im Umrisse kizziert.

1. Das Studium der Form der Körper ist mit dem Zeichnen innigst verbunden. — 13 geometrische Körper — Kugel, Würfel, Halbkugel, Cylinder, quadratisches Prisma, Rotationskörper (Vasenform), Ellipsoid, Ovoïd, gleichseitiges dreiseitiges Prisma, Kegel, quadratische Platte, quadratische Pyramide, gleichseitiges sechsseitiges Prisma — bilden die Ausgangspunkte für den (Anschauungs-)Unterricht und sind die Hauptobjecte für den gesammten Form- und Zeichenunterricht. Die Anschauung wird durch Täfelchen, welche von geometrischen Figuren (Kreis, Quadrat, Halbkreis, Rechteck, Ellipse, Oval, gleichschenkeliges, gleichseitiges und ungleichseitiges Dreieck) begrenzt sind, und durch ein-, zwei-, drei-, vier- und fünfzöllige Stäbchen unterstützt.

An den genannten Körpern und Täfelchen, die sich beim Unterrichte in der Hand jedes Schülers befinden, werden die Gestalt der Körper, ihre Begrenzungsflächen, Winkel, Kanten und Ecken, sowie die Form ebener Gebilde erkannt, indem der Lehrer mit seinem (grösseren) Objecte den Schülern zeigt, wie sie ihr Modell zu behandeln haben.

2. Die Erkenntnis der Formen erfolgt mit Hilfe des Gesichts- und des **Tastsinnes** an dem in der Hand jedes Schülers befindlichen Modelle oder an sonstigen Objecten. Die Amerikaner gehen von der Ansicht aus, dass beim Studium der Form eines Körpers oder der Gestalt einer ebenen Figur dem Tastsinne die Hauptrolle zugewiesen werden müsse. Daher wird mit den Fingern oder der flachen Hand längs dem Rande oder längs der Kante etc. herumgefahren, oder der

Körper mit der Hand erfasst, oder zwischen beiden Händen gehalten, gedrückt, gerollt, auf der Bank hin und her bewegt etc.

3. Die gewonnenen Begriffe: Kante (Linie), Gerade, Kreis, ... Fläche, endlich der Körper selbst sind die nächsten Objecte für das Zeichnen. Nur sehr selten wird nach einer an der Schultafel vorgemachten Zeichnung gezeichnet. Zur Versinnlichung der an den Körpern wahrgenommenen Flächen (Figuren) dienen die eingangs erwähnten Täfelchen. Diese stellen also nebst dem ganzen Körper sozusagen die Vorlagen dar, nach welchen der Schüler zeichnet.

4. Die Betrachtung der geometrischen Körper führt zur Gewinnung der Körpernetze und zur Erkenntnis der Begriffe: **Umriss** (Ansicht) — auf der Oberstufe: **Riss** und **perspectivisches Bild**. Denn sobald den Schülern ein neuer Körper vorgeführt und von ihnen hinreichend betastet wurde, werden sie durch den eigenen Augenschein überzeugt, dass man nie auf einmal die ganze Oberfläche eines Körpers sehen kann, dass es also an jedem Körper einen sichtbaren und einen unsichtbaren Theil gibt, dass die Gestalt des ersten nicht selten anders wird, wenn man dem Körper eine neue Stellung gibt oder ihn von einer andern Seite ansieht. Und da die Schüler unter den in ihrem Besitze befindlichen Täfelchen dasjenige herauszusuchen haben, dessen Begrenzung der wahrgenommenen Gestalt des eben behandelten Körpers gleicht, und da die Schüler die Begrenzungsfigur dieses Täfelchens in ihre Theke zeichnen, wird der Zweck, Ansichten zu zeichnen, erreicht, ohne dass eine eigentliche Projectionslehre oder eine eigentliche Perspective vorgetragen worden wäre, was nicht hindert, dass auf den höheren Stufen das Cotieren solcher Risse oder gar das freie Entwerfen der Risse eines Körpers (der nicht vor den Schülern steht) betrieben werde. — Aus den gewonnenen Körpernetzen werden die Körper selbst erzeugt.

5. An die Übungen am geometrischen Körper schliesst sich die Betrachtung formverwandter einfacher Gegenstände des täglichen Lebens und der Natur, und das Zeichnen nach denselben (Fächer, Schild, diverse Schachteln, Becher, Gläser und anderer cylindrischer Körper, Briefcouvert, Spielereihäuschen, Buch, Schüssel, Schale, Blumentopf, Schreibpult; Blätter vom Wegerich, Veilchen, Holunder; Früchte: Apfel, Birne; Erdapfel; Blüten: Butterblume, Cornelkirsche, Lilie). — Hierauf folgen: Übungen in der Composition einfacher Ornamente (wohl auch mit Hilfe der Täfelchen oder der aus Papier etc. ausgeschnittenen geometrischen Figuren), die Zusammenstellung der Körper und Objecte zu wohlgefälligen Gruppen und das Abzeichnen derselben (Ansicht, Riss, perspectivisches Bild).

6. Alles Zeichnen ist Freihandzeichnen. Lineal und Zirkel kommen nie zur Verwendung.

Möglichst freie Handbewegung ist das Hauptziel der manuellen Ausbildung. Daher werden häufige Übungen in derjenigen Haltung und Bewegung der Hand, wie solche beim Zeichnen der verschiedenen Linien nöthig sind, angestellt, ohne dass die Schüler während derselben zeichnen. (Übungen in der Luft oberhalb des Papieres, dann am Papiere.) — Aus obigen Gründen werden die Linien in einem Zuge, ohne abzusetzen, ohne zu stückeln etc. mit einem weichen Graphitstifte grau, breit und weich und ohne zu **radieren** gemacht.

Sorgfalt in der Ausführung ist Nebenzweck.

7. Um für das Zeichnen krummer Linien die nöthige Handgeschicklichkeit zu bekommen, sind in den 5 Zeichentheken auf verschiedenen

Seiten die betreffenden krummen Linien in weichen Linien vorgedruckt, und die Schüler müssen die entsprechende Handbewegung längs dieser Curven, aber oberhalb derselben (in der Luft) üben, dann mit der Hand auf dem Papiere der vorgedruckten Curve folgen, ohne jedoch diese selbst mit dem Bleistift zu überziehen, und dann erst die Linien selbst ziehen.

Auffallend ist, dass der Kreis schon in der 3. Zeichnung geübt wird, was allerdings damit zusammenhängt, dass der eigentliche Formenunterricht mit der Kugel beginnt.

8. Häufige Wiederholung des Erlernten, reizvolle Abwechslung durch Betrachtung von immer neuen Gesichtspunkten, und stets neuartige Verarbeitung des schon bekannten Stoffes sind die leitenden Grundgedanken dieser Methode, die auch dem bekannten Grundsatze „Vom Leichten zum Schweren" huldigt.

9. Besonders sinnreich ist der Einfall, den Schülern irgend eine einfache gerad- oder krummlinige Figur, ein sogenanntes Unit, die eventuell auch einer Blattform entlehnt sein kann, vorzuführen, selbe von den Schülern zeichnen, zu einfachen Ornamenten, Reihungen, Rosetten etc. combinieren, dann diese Units durch Vergrösserung oder Verkleinerung oder dadurch verändern zu lassen, dass die Begrenzungslinien anders geformt, oder dass bei gleichen Begrenzungslinien das Verhältnis der Höhe zur Breite ein anderes wird. Endlich werden aus den derart modificierten Units neue Combinationen gewonnen.

Aber auch einzelne einfache Ornamente aus classischer Zeit werden vorgeführt und gezeichnet, und die Schüler ersehen aus den vorgedruckten Formen, wie ein und dasselbe Ornament bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten aussah.

10. Nach dem Gesagten kann es keinem Zweifel unterliegen, dass die einsichtsvollen Begründer der amerikanischen Methode durchwegs die dialogische Unterrichtsform verwenden und verlangen, dass die Schüler in der Regel in ganzen Sätzen antworten.

Debatte.

Herr Türmer meint, er habe wie schon öfter auch aus dem Referate des Herrn Lang den Eindruck gewonnen, dass die Amerikaner ein wahrhaft praktisches Volk sind, und weil sie das Ziel so fest im Auge haben, auch die richtigen Mittel zur Durchführung ihrer Projecte finden. Bei uns habe der Zeichenunterricht wohl bedeutende Fortschritte gemacht, aber wahrhaft praktisch sei er noch lange nicht. Redner führt einige Beispiele von grosser Unbeholfenheit und Geschmacklosigkeit sogar seitens besserer Schüler vor und tritt für eine intensivere Pflege des praktischen Ornamentes und des Körperzeichnens ein.

Herr Dr. Pick führt aus, dass er auf Prang's Zeichenwerk durch die Ausführungen Professor Dodel-Ports aufmerksam gemacht worden sei, welcher selbst warm für die praktische Richtung in dieser Disciplin eintrete und die Erfolge beim botanischen Unterrichte zum Theil seiner Fertigkeit im Entwerfen von Objecten verdanke. Er constatiert ferner, dass Prang von Geburt und Herkunft ein Deutscher ist und gegenwärtig den Zeichenunterricht in Amerika beherrscht.

Herr Kratochwil verweist darauf, dass Prangs Grundsätze durchaus nicht vollständig neu seien, viele derselben werden von den deutschen Methodikern längst beachtet. Schon Deinhardt und Gläsel haben im Jahre 1866 empfohlen, einzelne Formarbeiten Fröbels in der Volksschule zu üben und im Zeichnen zu verwerten. Leider hat man diese Versuche wieder vergessen. Redner wendet sich gegen die Ausschliessung des Holz-

modelles vom eigentlichen Zeichenunterrichte, gegen die Herrschaft des Drahtmodelles beim perspectivischen Zeichnen, Prang verwendet das Drahtmodell gar nicht und mit Recht. Die sofortige Anwendung der geometrischen Körper auf das Zeichnen von Gegenständen berge eine Gefahr in sich, entweder werden die Schüler Unrichtiges oder Vages zustande bringen. Eine grössere Ausbeutung der Naturformen sei auch bei uns sehr wünschenswert, dafür könne man getrost das Zeichnen der classischen Ornamente weiter hinausschieben. Zu loben sei ferner bei Prang die grosse Vereinfachung der Eintheilungen und Netze. Unsere Schüler kommen vor lauter Eintheilungen nicht zur Übung des Augenmasses und zur Erfassung der Proportionalität. Das Einzwängen der Formen in geometrische Figuren sei von Übel. An nieder organisierten Schulen kann Prangs Vorgang, auch das Zeichnen von Grund- und Aufriss, von Körpernetzen in das Elementarzeichnen aufzunehmen, sehr gut Verwertung finden, da häufig diese Materien ganz übergangen werden. Bezüglich der Forderung Prangs, auf selbstthätige Combination und Composition von Ornamenten hinzuarbeiten, ist besondere Vorsicht nothwendig. Die Handgelenksübungen Prangs seien berechtigt. Redner spricht ferner über das Radieren und über Reinheit und relative Vollendung der Schülerzeichnungen und tritt den Ansichten Prangs entgegen. Die Verwendung von Modellen in der Hand des Schülers dürfte sich beim Massenunterrichte schwierig gestalten. Zu bedauern sei es, dass sogar Künstler von Ruf bezüglich der Farbengebung und Darstellung geradezu eine Geschmacklosigkeit an den Tag legen.

Herr Schamanek: Ich habe mehrere französische Schulen besucht und gefunden, dass der Zeichenunterricht viel praktischer und anregender betrieben wird, als bei uns, wir kommen über das Einmaleins im Zeichnen nicht hinaus; es sei daher zu billigen, dass Prang viele Risse und Gegenstände aus dem praktischen Leben perspectivisch zeichnen lässt. In Frankreich werde viel auf Schultafeln von den Schülern selbst skizziert und geübt, ebenfalls ein grosser Vortheil.

Herr Steigl wendet sich gegen das Abtasten der Körper, denn das gehöre in den Kindergarten. Er constatiert das Wesentliche der amerikanischen Methode in der Thatsache, dass eine innige Verbindung sämmtlicher Zwecke von der ersten Stufe an auftritt. Redner weist nach, dass gegenwärtig die meisten Forderungen Prangs Berücksichtigung finden und meint, der Ausbildung der Hand werde ein zu grosser Wert beigemessen, die geistige Auffassung sei die Hauptsache. Die Anschauung kommt bei Prang sicher zu ihrem vollen Rechte; es sei aber die grosse Frage, ob bei dieser Methode dem Wesen des Zeichenunterrichtes und der Gründlichkeit Rechnung getragen werde.

Herr Frank und Herr Druschba treten für eine consequente Übung der Hand ein. Herr Holzwarth befürwortet die Anwendung der Körper als Lernmittel beim Elementarunterrichte, aber die Ausschliessung derselben auf der Oberstufe.

Herr Lang vermisst bei dem gegenwärtigen Betriebe des Zeichenunterrichtes die Anleitung zum richtigen Sehen und Abschätzen.

Herr Dr. Nietsch erblickt in Prangs Bestrebungen eine heilsame Emancipation von allem Regelwerk, die Stoffauswahl lasse bei uns viel zu wünschen übrig, der Unterricht biete nur Todtes und Starres, man müsse den Schülern lebendige Formen geben.

Nachdem der Herr Referent insbesondere die Ansichten Prangs über das Radieren, über die Übung der Hand und bezüglich des Betastens der Körper vertheidigt hatte, wurde die Debatte beschlossen.

ANHANG.

I.

Schulchronik.

(15. September 1892 bis 15. September 1893.)

Von Ferdinand Frank.

I. Die Schule und das öffentliche Leben.

Die Wertschätzung der Schule gewinnt nicht nur im Volke, sondern auch bei allen Factoren des öffentlichen Lebens immer mehr an Umfang, dieses Wachsthum an Achtung hat die Schule und mit ihr die Lehrerschaft gewiss den sich von Jahr zu Jahr hebenden Leistungen zu verdanken, welche die Aufmerksamkeit aller vorurtheilslosen Kreise auf sich lenken. Daher kann die Schule getrost über Äusserungen hinweggehen, wie sie Abg. Kaltenegger im steirischen Landtage that, welche dahin lauteten, dass die Volksschule enorme Kosten verursache, dass aber der Erfolg doch ein erbärmlicher sei. Zur Begründung wies er auf die Verfügung des steir. L.-Sch.-R. hin, welcher die Errichtung sogenannter „Trottelclassen" befürworten musste. — Der Präsident der nordamerikanischen Staatscommission für das Einwanderungswesen hat die Absicht, einen Antrag zu unterbreiten, demzufolge niemand zur Einwanderung zugelassen werden soll, der nicht des Lesens und Schreibens in seiner Muttersprache kundig sei. — Sehr lobend sprach sich der Polizeipräsident von Wien, Hofrath R. von Stejskal, über die Bestrebungen des nied.-öst. Volksbildungsvereines aus und meinte, er betrachte es als seine Pflicht, alle auf die Hebung der Volksbildung gerichteten Bestrebungen zu unterstützen, da eine Lösung der socialen Aufgaben nur möglich sei bei fortschreitender allgemeiner Bildung durch Gewährung ausreichender Bildungsmittel an alle Schichten der Bevölkerung.

Als ein bedauerlicher Mangel muss es bezeichnet werden, dass das österreichische Schulwesen in den gesetzgebenden Körperschaften durch den Lehrstand nicht ausreichend vertreten ist, wie dies z. B. in Schweden seit Jahren zutrifft. Böhmen und Tirol sind nämlich die einzigen Kronländer, in deren Landtagen je ein Vertreter des Volksschullehrstandes Sitz und Stimme hat. „Die Volksschule" gibt daher die Anregung, die Lehrerschaft möge an die liberale Partei herantreten, dass in jedem Kronlande ein Vertreter des Volksschullehrstandes in den Reichsrath, respective in den Landtag gewählt werde. Die Lösung dieser Frage dürfte wohl grossen Schwierigkeiten begegnen. — Welcher Aufopferung die Lehrer fähig sind, bewiesen die Hamburger Collegen während der Cholerazeit im Herbste 1892. Über 500 Lehrpersonen männlichen und weiblichen Geschlechtes stellten sich den verschiedenen Ausschüssen zur Verfügung und machten sich in den Hilfsbureaux, Desinfectionsanstalten, Waisenhäusern und Spitälern nützlich.

Lehrer Ahrens wurde ein Opfer dieser hingebungsvollen Thätigkeit, die Errichtung eines würdigen Denkmales für ihn wird geplant.

Am 3. September 1893 ist das neue Volksschulgesetz für England in Kraft getreten, welches dem Chaos im dortigen Schulwesen steuern soll. Der Schulzwang war bisher nicht durchgeführt, in London zählte man über 20% Schulversäumnisse. (Noch vor 20 Jahren hatte London keine einzige öffentliche Schule.) Durch das neue Gesetz soll das Schulgeld herabgesetzt, für Unbemittelte ganz aufgehoben werden, die Regierung subventioniert die öffentlichen Schulen mit 10 Schilling per Kopf. Der Religionsunterricht ist Sache der Kirchenbehörden und wird an Sonntagen ertheilt.

Bezüglich der Schulgeschichte in Österreich beschränken wir uns auf die Anführung der wichtigsten Ereignisse:

Am 5. Februar 1893 veröffentlichte die hohe Regierung ihr Programm, dem wir folgende Sätze entnehmen:

„Die Regierung hält die Zurückstellung kirchenpolitischer Fragen und der legislativen Behandlung von grundsätzlichen Änderungen des Reichs-Volksschulgesetzes im Interesse des ruhigen Zusammenwirkens der betheiligten Parteien für erforderlich.

Die Regierung wird jedoch bei der Anwendung des Reichs-Volksschulgesetes den religiösen Gefühlen der Bevölkerung innerhalb der bestehenden Gesetze Rechnung tragen.

In Fragen der religiösen Gefühle anerkennt die Regierung lediglich das Gutachten der betreffenden kirchlichen Behörden als massgebend und wird deren Wünschen in dieser Hinsicht innerhalb der bestehenden Gesetze nach Thunlichkeit entgegen kommen."

Anlässlich der Berathung über das Unterrichtsbudget im Abgeordnetenhause erneuerten sich wie alljährlich die Kämpfe um die Volksschule. Wir können uns hier nur auf die Wiedergabe wichtigerer Momente einlassen.

Abg. Götz scheidet scharf die Ansprüche des Staates und der Kirche auf die Volksschule nach den vorhandenen gesetzlichen Bestimmungen und kennzeichnet die weitgehenden Wünsche der clericalen Partei. Wenn das Ausmass für den Religionsunterricht zu gering sei, könnten die Kirchenbehörden eine Vermehrung der Religionsstunden anstreben. Bezüglich des Religionsunterricht seien die Schüler ohnehin schon nach Confessionen getrennt, eine weitergehende Trennung sei nicht nothwendig. Durch das Zusammenleben von Schülern verschiedener Confessionen werde die rechte Toleranz gezeitigt. — In dem Regierungsprogramm vermisse Redner die Zusicherung, dass die Regierung für die ganze Zukunft an den grundsätzlichen Besimmungen des R.-V.-G. festhalten wolle. Es sei daher zu befürchten, dass das, was auf legislativem Wege nicht erreicht werde, vielleicht auf administrativem Wege zu erlangen möglich sei. Es sei selbstverständlich, dass den religiösen Gefühlen der Bevölkerung Rechnung getragen werde. Endlich tritt Redner für die Aufhebung des Schulgeldes ein, weil die Gesammtheit für die Schullasten aufzukommen habe.

Abg. Schlesinger fordert Freiheit der Wissenschaft, fordert aber einen naturwissenschaftlichen Unterricht, welcher den Gottesglauben nicht zerstöre. Er nennt die Professoren an den Hochschulen Materialisten und vom Steuergelde bezahlte Zerstörer des Gottesglaubens. — Abg. Treuinfels fordert die Abhängigkeit des Unterrichtes von der Kirche und religiöse Lehrer. Lehrer und Schüler müssen ein und derselben Confession angehören. — Abg. F. Liechtenstein beschuldigt die liberale Partei, dass sie die Confessionslosigkeit in das R.-V.-G. hineingetragen habe. Er fordert wie in Preussen ein grösseres Stundenausmass für den Religionsunterricht und meint, es gelte heute fast als eine Forderung der Etikette, wegen 1/10 jüdischer Kinder jede Andeutung des

Glaubens hinwegzuräumen. Endlich drückt er den Wunsch aus, dass nicht zu viel Juden als Lehrer angestellt, und dass die Oberlehrerstellen nur mit männlichen Kräften besetzt werden, dass ferner bei Besetzung von Lehrstellen nicht parteiisch gegen nichtliberale Bewerber vorgegangen werde. — Unt.-Min. Dr. v. Gautsch weist die Anwürfe Schlesingers bezüglich der Glaubenslosigkeit der Universitätsprofessoren zurück, tritt warm für eine intensive sittlich-religiöse Erziehung der Jugend ein, stellt die Beseitigung etwa auftauchender Übelstände in dieser Beziehung in Aussicht und constatiert, dass an den meisten Schulclassen in Österreich Lehrer und Schüler bezüglich ihrer Confession übereinstimmen. Die Anstellung des Lehrpersonales sei gesetzlich geregelt, die Bestellung weiblicher Lehrkräfte als Schulleiterinnen sei ebenfalls gesetzlich zulässig, die Erfahrungen, welche diesbezüglich in einzelnen Kronländern gemacht wurden, seien günstig.

Abg. Fux wendet sich gegen den Vorwurf, die Schule leiste in erziehlicher Beziehung zu wenig, sie könne nicht mehr thun, denn sie könne die Familie nicht ersetzen. Abg. Kramarsch habe recht, wenn er theilweise die Ursachen der geringen Erziehungserfolge in dem Umstande findet, dass Vater und Mutter zeitlich früh in die Fabrik gehen und das Kind der Gasse preisgeben. Auch die Verhetzung vonseite gewisser Parteien gegen einzelne Volksclassen und Religionsgenossenschaften trage Erbitterung unter die Erwachsenen, deren Folgen sich bei der Jugend bemerkbar machen, so werde die Schule herabgewürdigt, die Schulgesetze werden öffentlich verhöhnt. Redner wendet sich gegen die Schulbesuchserleichterungen, durch welche die Dauer des Schulbesuchs herabgedrückt werde. So werde der Geistesträgheit und Gedankenfaulheit Vorschub geleistet, der Bauer und Gewerbetreibende brauche aber eine erhöhte praktische Bildung, sonst müsse er im Wettbewerbe mit anderen unterliegen. Redner hofft schliesslich, der Fortschritt werde siegen, und auf der Bahn der Freiheit müsse es dazukommen, dass sich die Völker Österreichs doch einmal die Bruderhand reichen werden.

Abg. Dr. Herold warnt davor, Kinder, welche der betreffenden Unterrichtssprache nicht vollständig mächtig seien, in eine Schule aufzunehmen, und will es abgewiesen haben, dass bezüglich der Beurtheilung des religiösen Gefühles die Kirchenbehörden massgebend seien. Das sei einfach unmöglich, denn in Gefühlssachen könne von einem Gutachten schwer gesprochen werden. Nachdem Redner nochmals die bekannten Wünsche des cechischen Volkes bezüglich der Schule wiederholt hatte, richtet er an die Regierung die Mahnung, die Schule nicht zum Gegenstande von Unterhandlungen und Regierungsgeschäften zu machen.

Unt.-Min. Dr. v. Gautsch meint, es freue ihn lebhaft, dass seitens aller Parteien des Hauses die Bedeutung der religiösen Gefühle anerkannt worden sei, dass ausdrücklich ausgesprochen wurde, dieselben seien bei der Handhabung des R.-V.-G. zu schonen. Hinsichtlich der religiösen Gefühle sei aber ein unpassender Vergleich gezogen worden. Das Gutachten der Kirchenbehörden könne allerdings mit einem Gutachten realer Natur (z. B. im Baufache) nicht verglichen werden. Jeder Mensch muss am besten selbst über sein religiöses Gefühl entscheiden. Hier handle es sich aber nicht um die individuellen religiösen Gefühle, sondern um die anderer, und da sei ein Gutachten wohl am Platze. Der Minister verweist dann auf die bekannte Affaire bezüglich des stummen Kreuzzeichens an den Volks- und Bürgerschulen Wiens und fährt fort: „Je ernster die sittlich-religiöse Erziehung in unserer Schule von der obersten Unterrichtsverwaltung bis zum letzten Ortsschulrath hinab aufgefasst werden wird, desto mehr Anhänger und Freunde wird die Schule sich erwerben und desto grösserer Achtung wird sie sich erfreuen."

Abg. Sueß: Die vorangegangenen Reden haben gezeigt, auf welcher Seite die Aggression, die Begehrlichkeit, und auf welcher Seite die Friedensliebe sei. Zu bedauern sei es, dass man so selten das grosse, eine Vaterland nenne, sondern immer nur von seinen Theilen spreche; es sei zu bedauern, dass die angestrebte Einigung aller gemässigten Factoren des Hauses nicht zustande gekommen sei, deren Aufgabe es gewesen wäre, den Staatsgedanken neu zu beleben und in neuem Glanze in diesem Hause erwachen zu lassen. Das Regierungsprogramm sei kein glückliches zu nennen. Wer führen wolle, müsse bestimmte, klare Gedanken in einer bestimmten, klaren Ausdrucksweise vorlegen. Aufgabe des Unterrichts-Ministeriums wäre es, diese mannigfaltigen und reichbegabten Völkerschaften gemeinsam unter der Fahne des friedlichen geistigen Fortschrittes weiterzuführen und sie allen Nachbarvölkern ebenbürtig zu machen. Nachdem Redner des längeren über den Ursprung und die Ausbildung der Religionen gesprochen, meint er, dass sich wohl fortgeschrittene Männer selbst ihre Philosophie aufbauen, dass sie aber dann, wenn sie ihre Meinung unter die grosse Menge tragen, die Erfahrung machen, es sei viel leichter die ethischen Begriffe eines Volkes zu verwirren, die ethischen Grundlagen zu zerstören, als eine neue Grundlage aufzubauen. Religiöse Symbole seien für das Volk unbedingt nothwendig (siehe Paullsen „Einleitung in die Philosophie". A. d. R.), es dürfe daher niemandem einfallen, uns zuzumuthen. dass wir die religiösen Gefühle des Volkes beeinträchtigen wollen. Auch das R.-V.-G. enthalte als allerersten Punkt die Religion, diese habe also eine bevorzugte Stellung unter den Unterrichtsgegenständen. Dass man in Frankreich und Italien die Schule ganz von der Kirche getrennt, habe seinen Grund in gewissen Überschreitungen der gesetzlichen Grenzen, welche sich als Fanatismus kundgeben. In den absoluten Staaten hatte man geschlossen, der Altar stellt sich neben die Krone als starke Stütze des Thrones, als Bändiger des Volkes. In freien Staaten mache sich das Bestreben der Befreiung von den Staatsgesetzen seitens der Kirchengemeinschaften geltend. Heute könne das Volk durch die Religion allein nicht mehr in Ordnung gehalten werden, eine starke, voraussehende, kluge Staatsverwaltung sei dazu nothwendig, ferner das einträchtige Zusammenwirken von Kirche und Staat. Freisinnige Männer haben nach dem Jahre 1866 die Grundlagen des Staates neu errichtet und das öffentliche Zutrauen, die Hoffnung auf den Fortbestand Österreichs neu belebt. Und doch sagte Fürst Liechtenstein, damals sei die Krone getäuscht worden, damals habe es gar keine Nothlage gegeben.

Redner erhebt feierlich Verwahrung gegen eine solche verwegene Redeweise. Man habe im Jahre 1869 den Religionsunterricht in das R.-V.-G. aufgenommen, weil man das Bedürfnis des Volkes im Auge hatte und voraussetzte, dass die furchtbaren Lehren, welche damals das Vaterland empfangen hatte, auf lange Zeit hin wirken würden, eine mildere Auffassung, ein friedliches Zusammenwirken zu ermöglichen. Die Schule sollte ein Gebiet des Friedens und der Übereinstimmung sein, deshalb hat man geduldet, dass die Grenzlinie zwischen staatlicher und kirchlicher Competenz mitten durch dieses Schulgesetz geht. Bezüglich der Resultate beruft sich Suess auf den Kriegsminister, welcher darthun könnte, dass die Zahl der Analphabeten unter den Recruten beständig im Fallen, die Intelligenz der Mannschaft im Steigen begriffen sei. Bezüglich des moralischen Erfolges habe der Justizminister dargethan, dass die Zahl der Verurtheilungen in Strafsachen während der letzten Jahre bedeutend zurückgegangen ist. Das seien die glänzendsten Beweise für die sittlichen und intellectuellen Wirkungen der Volksschule.

Der Streit drehe sich immer um die Grenzlinie zwischen Schule und Staat; Pflicht der Regierung sei es, diese Grenzlinie zu vertheidigen, nicht aber die Vertheidigung

derselben einer Partei dieses Hauses zu überlassen. Die Angriffe auf die Schulgesetze seien masslos, man dürfte es nicht wagen, gegen eine andere staatlich anerkannte Institution derart vorzugehen. Zuerst wurde geltend gemacht, die Schule koste zuviel. Dann kam die Novelle, welche die Schule nicht billiger machte, das Bildungsniveau aber herabdrückte. Dieselben Personen, welche damals über die hohen Kosten der Schule klagten, beantragen jetzt Gehaltserhöhungen für die Lehrer, weil sie ihre Stimmen bei den Wahlen bekommen wollen. Redner vermisst ebenfalls im Regierungs-Programm bestimmte Zusagen bezüglich des Festhaltens an den Schulgesetzen, man wolle also den Kampf nur zurückstellen, bis eine Majorität vorhanden sei, welche bereit wäre, das Volksschulgesetz zu ändern.

Berichterstatter Dr. Beer meint, dass in diesem Kampfe zwei grosse Weltanschauungen aufeinander platzen und es werde deshalb noch lange dauern, bis eine Verständigung erzielt sei. Baron Morsey habe denselben Gedankengang eingeschlagen, den die Gegenpartei seit Jahrzehnten einschlägt. Der Liberalismus wurde beschuldigt, er führe den Atheismus, die Revolution, die Freigeisterei mit im Gefolge, die Socialdemokratie sogar soll ein Ausfluss des Liberalismus sein.

Seit wann hat denn der Liberalismus den Atheismus vertheidigt oder gar derartige Lehren für die Volksschule verlangt? Die französische Revolution habe sich im vorigen Jahrhundert entwickelt, zu einer Zeit, wo das ganze Schulwesen jahrhundertelang in den Händen der Kirche war. Die moderne Schule aber sei gerade in der Absicht geschaffen worden, die Leistungsfähigkeit des Volkes zu heben. Damit wollte also der Liberalismus die Socialdemokratie grossziehen? F. Liechtenstein meint, man habe im Jahre 1869 die angestammte Obrigkeit bezüglich der Tragweite und Tendenz des R.-V.-G. getäuscht. War denn der damalige so charakterfeste Unterrichtsminister einer solchen Täuschung fähig? Ist es überhaupt bei der genauen Untersuchung so wichtiger Angelegenheiten möglich, dass eine solche Täuschung unterlaufen kann? Das Gesetz wurde nicht geschaffen einer Zwangslage wegen, sondern in der Überzeugung, dass ein solches Gesetz einen gewaltigen Fortschritt bedeute, dass wir hinter anderen Staaten nicht zurückbleiben dürfen. Freilich, Fürst Liechtenstein habe einmal ausgeführt, Blinde seien ihm lieber als Kurzsichtige, denn erstere könne man führen, wohin man wolle.

Redner kommt auf eine Äusserung Sr. Exc. des Unterrichtsministers zurück des Inhaltes, es könne noch manches beseitigt werden, was noch vorhanden sei. Es wäre Pflicht der Unterrichtsverwaltung gewesen, derartige Mängel einfach zu beseitigen, ohne hier solche Erklärungen abzugeben. Durch eine derartige Taktik gewinne man keine Freunde, überzeuge aber auch nicht die Gegner. Über Mängel im Volksschulwesen lasse sich auf dem Boden der Gesetzgebung reden, da sei eine Verständigung möglich, aber an den Fundamentalprincipien der Volksschulgesetzgebung in Österreich, namentlich an der vollständigen Souveränität des Staates über die Schule lässt sich absolut nichts ändern, hier können auch nicht die kleinsten Concessionen gemacht werden.

Der deutsch-österreichische Lehrerbund gab im Hinblick auf die parlamentarischen Vorgänge folgende Erklärung ab:

„Der Ausschuss des deutsch-österr. Lehrerbundes hat mit tiefem Schmerze wahrgenommen, dass anlässlich der jüngsten Schuldebatte im Reichsrathe die fortschrittliche Partei es nicht für nöthig befunden hat, für das so hart angegriffene Reichs-Volksschulgesetz mit jener Entschiedenheit einzutreten, wie sie dies sonst in so herzerhebender Weise gethan hat. Der Bundesausschuss gibt der Hoffnung Ausdruck, die fortschrittliche

Partei werde nach wie vor ein Hort der in dem R.-V.-G. verbrieften Grundsätze bleiben und in Zukunft nicht versäumen, für dieselben mit aller Kraft einzutreten."

Dieselbe Lehrervereinigung sah sich veranlasst, in Angelegenheit der Schulfrage neuerlich eine längere Kundgebung zu veröffentlichen, welcher wir dem Wortlaute nach hier Raum geben:

„Immer wieder wird die Schulfrage in unserem lieben Vaterlande aufgerollt, bald mehr, bald weniger entschieden, je nachdem die politischen Verhältnisse diesem Beginnen mehr oder weniger günstig sind.

Besonders weite Kreise zieht die an diese Frage sich knüpfende Bewegung in der gegenwärtigen Zeit, so dass der Ausschuss des mehr als 10 000 Mitglieder aus allen Gegenden unseres weiten Reiches umfassenden deutsch-österr. Lehrerbundes sich veranlasst sieht, im Namen des letzteren zu dieser Frage klar und bestimmt Stellung zu nehmen.

Der Kampf um die Schule wird, in was immer für einer Form er auch erscheinen mag, stets auf einem Boden ausgekämpft, auf dem die Volksschule, um die sich's hier ja handelt, nicht durch Mitglieder ihrer Lehrerschaft vertreten ist. Und doch ist es für diese wie für jene nicht gleichgiltig, ob die Schulfrage im freiheitlichen oder im entgegengesetzten Sinne gelöst wird. Denn die Lehrerschaft kann nur dann wahrhaft gedeihlich wirken, wenn sie und die Schule nebst der inneren Freiheit, die für beide aus der stetig fortgesetzten Selbstvervollkommnung der Lehrerschaft erwachsen muss, auch die nöthige äussere Freiheit besitzen.

Somit handelt denn die Lehrerschaft nur im wohlverstandenen Interesse des gesammten Volkes, welchem mit dem Aufgebote aller ihrer Kräfte nach bestem Wissen und Gewissen treu zu dienen, für sie heilige Pflicht ist, wenn sie überall und immer für die äussere Freiheit der Schule und der Lehrer eintritt.

Diese äussere Freiheit ist jedoch nur dann vorhanden, wenn die Schule lediglich demjenigen gehört, der dieselbe in ihrer heutigen Gestalt geschaffen hat, der sie erhält und der sie um seines kostbaren Schatzes willen auf das beste hegt und pflegt. Dieser Schatz aber sind die Kinder, deren künftiges Lebensglück mitbegründen und mitsichern zu helfen, der Schule einzige Bestimmung ist. Die Schule darf mithin nur dem Volke, beziehungsweise dem Staate, und sonst niemandem gehören.

Es ist deshalb auch selbstverständlich, dass die Lehrerschaft niemals dazu mithelfen darf und wird, dass die ohnehin sehr bedeutende Machtstellung der geschwornen Gegner unserer heutigen Schule irgendwie noch verstärkt werde; denn dieselben wollen die Schule ja nur ihren eigenen einseitigen Interessen ausschliesslich und dauernd dienstbar machen.

Ebenso kann es auch nicht dem geringsten Zweifel unterliegen, dass die Lehrerschaft diejenigen Abgeordneten des Volkes, die entschlossen sind, in dem Kampfe um die Schule nicht allein den augenblicklichen Bestand an freiheitlichen Einrichtungen auf dem Gebiete des öffentlichen Volkserziehungswesens mit starker Hand zu schützen, sondern auch zur geeigneten Zeit ihre ganze Kraft für die Zurückeroberung des an derartigen Einrichtungen im Jahre 1883 Verlorenen einzusetzen, hiebei aus allen ihren Kräften unterstützen wird, und zwar ebenso durch ein die Sache der Freiheit förderndes Verhalten im öffentlichen Leben, wie durch ihr Wirken in der Schule selbst.

Ganz besonders in der letzteren Beziehung, nämlich durch ihr Wirken in der Schule, wird die Lehrerschaft ihre eigentliche Kraft erweisen, eine Kraft, die für die freie Schule insoferne von besonderer Bedeutung ist, als sie nie und nimmer und durch nichts

gebrochen werden kann und deshalb auch eine allfällig eintretende rückläufige Bewegung auf dem Gebiete unserer Schule überdauern wird.

Diese Kraft aber wurzelt in dem Geiste der Freiheit, des Fortschrittes und der allgemeinen Menschenliebe, der die österreichische Lehrerschaft beseelt, und der diese und die Schule schon zu einer Zeit innerlich entschieden frei gemacht hat, da den beiden noch die äussere Freiheit mangelte, welche ihnen erst verschiedene Gesetze, insbesondere das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, brachten.

Und dieser Geist wird sicherlich auch fürderhin in der gesammten österreichischen Lehrerschaft lebendig bleiben, und unsere Schule wird darum auch in Hinkunft, unter allen Umständen, wenigstens dem inneren Wesen nach, eine freie Schule sein, wie sie es bisher war.

Und dies wird sie sein und bleiben, selbst beim Hereinbrechen der von den Gegnern unserer heutigen Schule so heiss ersehnten Reaction. Was aber die Berechtigung der letzteren betrifft, so lässt sich dieselbe überhaupt nicht, am allerwenigsten aber mit dem Hinweise darauf begründen, dass eine intensivere Pflege des religiösen Sinnes unserer Kinder sich als nothwendig erweise, und zwar deshalb am allerwenigsten, weil die österreichische Lehrerschaft nach dem Jahre 1869 ganz ebenso wie vor demselben die sittlich-religiöse Erziehung der ihr anvertrauten Jugend stets als die höchste und wichtigste aller ihrer Aufgaben betrachtet hat.

Das ist die feste Überzeugung von mehr als 10 000 Mitgliedern unserer vaterländischen Lehrerschaft. Die Unerschütterlichkeit dieser Überzeugung aber möge allen jenen, die der nächsten Zukunft unserer Schule vielleicht mit Bekümmernis entgegensehen, zum Troste gereichen; denjenigen jedoch, die auf eine baldige Umgestaltung der Schule im rückschrittlichen Sinne hoffen, ein Zeichen dafür sein, dass die durch den deutsch-österreichischen Lehrerbund vertretene Lehrerschaft durch nichts entmuthigt werden kann, dass dieselbe vielmehr, ihre Pflicht immerfort getreu und aufs genaueste erfüllend, mit der grössten Zuversicht ruhig jene Zeit erwarten wird, welche endlich kommen muss, die Zeit, wo die Schule völlig ungestört und darum erst recht gedeihlich sich entwickeln kann, zum Heile unserer Jugend und zur Freude des gesammten Volkes.“ —

Aus den Landtagen der einzelnen Kronländer ist heuer über Schulfragen wenig zu berichten.

Die Ebenhoch'sche Schulnovelle, angenommen von der Majorität des oberösterr. Landtages (siehe Schulchronik 1892) erhielt nicht die Sanction Sr. Majestät des Kaisers.

Im galizischen Landtage wurde über die Frage der Uniformierung der Mittelschüler sowie über die Errichtung eines Mädchen-Gymnasiums debattiert; man scheint in diesem Lande ganz zu vergessen, dass Hunderte von Ortschaften noch ohne Volksschule sind.

Im niederösterr. Landtage brachte Dr. Lustkandl nach jahrelangem Drängen vonseite aller Lehrer N.-Österreichs einen Antrag auf Änderung des Ortsclassensystems (siehe „Gehalte“) ein.

Dr. Weitlof wurde im Schulausschusse zum Referenten für diesen Antrag gewählt. Auf seine Anregung hin wurde am 16. Mai eine Enquête einberufen, welche eine Vorlage für die nächste Sitzung berieth. Das bisherige Ortsclassensystem soll geändert werden, doch mit dem Vorbehalte, dass die jährliche Mehrbelastung 300 000 fl. nicht übersteigen dürfe. Dieser Antrag wurde mit 4 gegen 3 Stimmen angenommen. Aufgefallen ist es, dass der Obmann des Schulausschusses Dr. Suess erklärte, er werde seine Stelle niederlegen, da er mit einer derartigen Belastung des Landes nicht einverstanden sein könne.

II. Pädagogisch-Didaktisches.

Immer mehr wird sich die Schule neben der Vermittlung von Kenntnissen der hochwichtigen Aufgabe bewusst, auch erziehend zu wirken, und sucht alle jene Factoren zu unterstützen, welche sie bei diesem wichtigen Amte zu fördern geeignet sind. Dass die Neuschule thatsächlich bezüglich der sittlichen Erziehung erfreuliche Erfolge aufzuweisen hat, geht am deutlichsten aus den Angaben Sr. Exc. des Justizministers Grafen Schönborn hervor, welcher im Abgeordnetenhause constatierte, dass vom Jahre 1882 bis inclusive 1891 eine Abnahme der Verbrechen eingetreten sei. Im Jahre 1882 betrug nämlich die Zahl der von Gerichtshöfen, Geschwornengerichten und Erkenntnissenaten verurtheilten Personen 32098, diese Ziffer sank im Jahre 1891 auf 28435. Graf Schönborn meinte, dieses Resultat ergebe sich aus verschiedenen wirtschaftlichen Ursachen, vermuthlich habe aber auch zu den günstigen Resultaten in den letzten Jahren die sittlich-religiöse Erziehung in der Schule beigetragen. Das grösste und entschiedenste Gewicht müsse aber auf die religiöse Erziehung gelegt werden. — Wo die Schule zurückgeht, geht auch die sittliche Bildung des Volkes trotz Wohlstand und anderer günstiger materieller Umstände zurück, das sieht man sehr deutlich in Belgien. Während in England das wöchentliche Ausmass für jugendliche Hilfsarbeiter 28 Stunden, in Deutschland und Frankreich 36 Stunden beträgt, steigt es in Belgien bis zu 72 Stunden. In diesem Lande zählt man 5000 Schulen und 150000 Brantweinladen. Auf 15 erwachsene männliche Einwohner kommt ein Brantweinladen, auf 1176 Einwohner überhaupt eine Schule. Im Jahre 1891 wurde für 450 Mill. Francs Alkohol consumiert, das ist für $^1/_3$ des gesammten Arbeitslohnes. Dass die Unterrichtsresultate in Belgien klägliche sein müssen, geht aus einer Verordnung des Kriegsministers hervor, in welcher die Hauptleute für die Elementarbildung der Recruten verantwortlich gemacht werden. Es lebe die Dressur! — Allerorten geht man energisch daran, der Verwahrlosung der Jugend zu steuern, freilich sind die vorgeschlagenen Mittel nicht immer die besten. So wurde in Neuenburg ein Gesetzentwurf eingebracht, dass in jedem Orte (womöglich in der Schule) ein Arrestlocal eingerichtet werde, und dass Kinderdelicte mit Arrest bis zu 8 Tagen bestraft werden können. Von einigen Rednern wurde dieses Project bekämpft, und man trat für die Unterbringung verwahrloster Kinder in besserer Umgebung ein. Schuldirector Clerk suchte den Mangel ausgiebiger erzieherischer Einwirkung seitens der Schule in dem Umstande, dass viele Lehrer zu sehr auf gute Unterrichtsresultate für die Inspection hinarbeiten, für die Erziehung deshalb keine Zeit finden wollen. Auch fordert er für den Eintritt in den Lehrberuf ein reiferes Alter als bisher. (Sehr richtig!) — Der Verein „Knabenhort" in München hat seit 1881 6 Anstalten für je 50 Knaben, 1 Anstalt für 50 Mädchen und 2 Lehrlingshorte gegründet. — Im Herzogthume Braunschweig besteht eine Staatserziehungsanstalt für verwahrloste Kinder zu Bewern, wo auch solche Individuen aufgenommen werden, bei denen voraussichtlich erscheint, dass sie eine unzureichende sittliche Erziehung erhalten. — Der B.-Sch.-R. in Pilsen hat alle Gemeindeämter aufgefordert, mit aller Entschiedenheit gegen das Tabakrauchen der Jugend unter 16 Jahren vorzugehen. — Schuldirector Dr. Wätzold in Berlin macht mit Recht auf die schädlichen Folgen des allzu früh betriebenen Tanzunterrichtes bei jungen Mädchen aufmerksam und constatiert bei diesen Zerstreutheit beim Unterrichte, Mattigkeit in der Haltung, Neigung für Äusserlichkeiten, wie Putz und Tand.

Während in Deutschland 43000 Colporteure thätig sind, das literarische Gift der Schauderromane in Hunderttausenden von Exemplaren unter dem Volke zu verbreiten,

werden die Volksbibliotheken noch lange nicht gewürdigt. Ein leuchtendes Vorbild ist die Section „Zürich" des Vereins zur Verbreitung guter Schriften. Dieselbe hat im letzten Jahre 150000 Bände, im ganzen über $^1/_2$ Million Exemplare abgesetzt. — In Österreich bedürfen Volksbibliotheken zu ihrer Errichtung der Bewilligung vonseite der politischen Bezirksbehörde und der Statthalterei. — Auf 2 Institutionen sei hier aufmerksam gemacht. Am 19. October 1892 fand in Berlin die constituierende Versammlung der „Gesellschaft für ethische Cultur" statt, welche sich sowohl die ethische Erziehung der Jugend, als auch die Verbreitung sittlicher Grundsätze im Volke als Ziel gesteckt hat. (Aufnahmsalter Minimum 18 Jahre, Beitrag mindestens 25 Pf. monatlich, die Satzungen sind erhältlich bei Prof. Dr. v. Gizycki, Berlin W., Nettelbeckstrasse 24.) — Der „Samariterbund" in Wien, welcher für den 8., 9. und 10. September 1893 den I. internationalen Samaritercongress einberief, wandte sich mittels Circulares an die österr. Lehrerschaft und rechnet auf die werkthätige Unterstützung derselben sowohl in erziehlicher als in sanitärer Beziehung. Mögen beide Vereinigungen ein recht segensreiches Wirken entfalten! —

Sehr beherzigenswerte Worte spricht E. Wilke über die „Schönheit des Unterrichtes" in der „Feierstunde": „Jede Lehrstunde soll an sich ein Kunstwerk sein, nicht nur ein Pinselstrich zur Entstehung eines solchen. Die der Natur abgelauschten Formalstufen Herbarts deuten im allgemeinen den Gang an, den die Lehrstunde nehmen muss, wenn sie diesen Charakter tragen soll. Wird mit diesem Gange die von anderen Pädagogen ausgebildete Fragekunst verbunden, tragen Sprache und Ton des Unterrichtenden dem Inhalte der zu verarbeitenden Stoffe, wie auch der Eigenart des Schülers Rechnung, wird der Berührungspunkt mit dem kindlichen Interesse gefunden, dann entsteht etwas, welches den Werken der bildenden Künstler gleicht. Der Sinn für Schönheit des Unterrichtes sollte in jedem Lehrer wohnen — er wird ein Talisman gegen viele Widrigkeiten des Lehrerlebens, gegen alle Versumpfung und Verknöcherung." Verfasser constatiert als Hindernisse des kunstgemässen, schönen Unterrichtes die Überfüllung der Lehrpläne, welche Hast beim Durcharbeiten erzeuge, die Überfüllung der Schulclassen, welche die äussere Ordnung gefährde, den häufigen Schüler- und Lehrerwechsel und endlich die Sorgen des Lehrers ums tägliche Brot.

Am 22. November 1892 trat eine Bischofsconferenz zusammen, um über einen neueinzuführenden Katechismus zu berathen. Möge das Ergebnis der Auswahl ein solches sein, dass nicht nur der Religionsunterricht gefördert, dass auch den Bedürfnissen der kindlichen Natur vollauf Rechnung getragen werde.

Die Versammlung deutscher Historiker, welche in der Osterwoche 1893 zu München tagte, hat sich gegen die Ertheilung eines tendenziösen Geschichtsunterrichtes ausgesprochen. Der diesbezügliche Beschluss enthält folgende Sätze: „Der Geschichtsunterricht kann und soll nicht in der Weise als Vorbereitung zur Theilnahme an den öffentlichen Aufgaben dienstbar gemacht werden, dass er in systematischer oder auf eine bestimmte Gesinnung hinzielender Weise auf dasselbe vorbereitet. Er hat vielmehr zu dem fraglichen Zweck lediglich diejenigen geschichtlichen Kenntnisse zu vermitteln, welche zur späteren Theilnahme am öffentlichen Leben befähigen, und die Neigung zu dieser Theilnahme zu entwickeln."

Von den Anträgen der letzten Landes-Lehrerconferenz in Steiermark, sowie der k. k. Bezirksschulinspectoren dieses Kronlandes wurden u. a. folgende Bestimmungen vom steirischen Landesschulrathe genehmigt:

1. Ein abgesonderter Unterricht in den Realfächern beginnt erst im 5. Schul-

jahre. Bis dahin ist der Realienunterricht als Anschauungsunterricht zu betreiben und als solcher in den Katalogen und Schulnachrichten zu classificieren.

2. Der Zeichenunterricht beginnt im 5. Schuljahre und zwar ohne Stigmen. Die für diesen Gegenstand vom 2. bis inclusive 4. Schuljahr angesetzten Stunden werden dem Sprach- und Rechenunterricht zugewiesen.

3. Ein Minimum des durchzunehmenden Lehrstoffes wird für alle Volksschulen des Landes festgesetzt.

In der Schweiz tagte eine Orthographie-Conferenz, welche sich für den Anschluss an die preussische Orthographie mit geringfügigen Modificationen aussprach und den Beschluss fasste, für die Vereinfachung und Einheitlichkeit der Orthographie überhaupt einzutreten.

Bezüglich des Wertes der Steilschrift sind noch immer die Meinungen getheilt. — Versuche in den Schulen Badens haben ergeben, dass die senkrechte Schrift mühsam und im praktischen Leben schwer zu verwenden sei. Vorgeschlagen wurde eine Schrift mit 70 Neigung gegen die senkrechte Lage. — Eine Commission in Elsass-Lothringen sprach sich für die schräge Mittellage des Heftes aus. — Eine auf Veranlassung des königl. württemb. Ministeriums berufene Commission, bestehend aus Schulmännern, Ärzten und Medicinalbeamten fasste das Ergebnis der Berathungen über die beste Schriftlage wie folgt zusammen: „Wir stehen nicht an, mit Bestimmtheit zu behaupten, dass die rechtsschiefe Schrift, also die heute übliche, bei schräger Mittellage des Heftes unb leicht geneigter Tischplatte die den anatomischen Verhältnissen der Hand und des Armes, wie den Bewegungsgesetzen der Augen am meisten entsprechende und daher physiologische Schrift ist.“ — In der B.-L.-C. der čechischen Lehrer Brünns wurde ein Referat über die Steilschrift mit dem Bemerken geschlossen, dass die Erfolge in keiner Hinsicht, also auch nicht in hygienischer Beziehung den gehegten Erwartungen entsprechen.“ Es wurde beschlossen, den h. L.-Sch.-R. zu bitten, derselbe wolle von dem Wunsche, dass mit dieser Schrift noch weitere Versuche gemacht werden, gütigst absehen.

Die Sorge für eine gedeihliche physische Erziehung der Jugend nimmt unausgesetzt die Aufmerksamkeit der Schulbehörden und Lehrer vollauf und mit Recht in Anspruch. — Beobachtungen bezüglich des Wachsthums der Schüler, angestellt von Prof. Dr. E. Schmidt, welcher 9506 Kinder untersuchte, ergaben das beachtenswerte Resultat, dass die Stadtkinder während der Schulzeit im Vergleiche zu den Landkindern um 2 cm im Wachsthum zurückbleiben, welche Differenz sich erst später theilweise ausgleicht. — Auf der V. n.-öst. L.-L.-C. wurde der Antrag Kopecnys, es möge die Wiedereinführung des obligaten Turnunterrichtes für Mädchen angestrebt werden, zum Beschlusse erhoben. — Mit Erlass vom 26. October 1892, Z. 6322, spricht Sr. Exc. der Unterrichtsminister Dr. Gautsch die Absicht aus, den Unterricht im Turnen an den Staatsgymnasien nach Massgabe der an den einzelnen Anstalten bestehenden Verhältnisse und nach Massgabe der zur Verfügung stehenden Credite nach und nach obligat einzuführen. — Der französische Jahrescongress für physische Erziehung sprach sich nicht bloss für eine ständige Spielzeit in den Schulen, sondern auch für einen monatlich zu veranstaltenden Ausflug, für Kahnfahren, Schlittschuhlaufen, Radfahren und endlich für 3 gymnastische Unterrichtsstunden wöchentlich aus. — An Stelle des Turnens tritt in mehreren Berliner Gemeindeschulen während der Sommermonate Unterricht im Schwimmen. — Die Gemeindevertretung in Karlsbad setzte nicht nur für die Leiter der Jugendspiele, sondern auch jedem an dem Spielcurse theilnehmenden Lehrer eine Remuneration von 1 fl. per Stunde aus. — In

manchen Staaten macht der Handfertigkeitsunterricht dank der Unterstützung von massgebender Seite sehr erfreuliche Fortschritte. So werden in Leipzig jährlich an 100 Lehrer für dieses Fach vorgebildet. — In Frankreich werden an 40000 Schüler im Handfertigkeitsunterrichte unterwiesen, die Kosten belaufen sich auf eine halbe Million Gulden. — Nach einer Verfügung des Landesschulrathes in der Bukowina kann der Handfertigkeitsunterricht an einzelnen Schulen dieses Kronlandes eingeführt werden: a) wo ein geeignetes Local dazu vorhanden ist; b) wo 2 Nachmittage der Woche unterrichtsfrei sind. Werkzeuge und Materialien besorgt die Gemeinde, welche eine Subvention aus Landesmitteln erhalten kann. Der Erlös kann für Zwecke des Unterrichtes verwendet werden. — Unterrichtszeit 2 mal 2 Stunden, Remuneration hiefür 40 fl. jährlich aus Landesmitteln. Minimaltheilnehmerzahl 12 pro Curs. Alter der Schüler 11—12 Jahre und darüber. Im Jahre 1893 wurden 400 fl. für Werkzeuge bewilligt. — Dr. Sallwürk wendet sich gegen den Handfertigkeitsunterricht mit der Begründung, dass unsere Schulen vor allem den Geist zu pflegen haben, dass Auge und Hand ohnehin geübt werden, und dass der Handfertigkeitsunterricht in der üblichen Form keine Arbeit, sondern eine Spielerei ist.

Der „Verein für Gründung und Erhaltung unentgeltlicher Knaben-Beschäftigungsanstalten" in Wien veranstaltete anlässlich seines 10jährigen segensreichen Bestandes am 23. Mai 1893 in Wien einen Handfertigkeitscongress verbunden mit einer reichbeschickten Ausstellung. Die Versammlung nahm unter dem Vorsitze des Herrn Alexander Riess einen glänzenden Verlauf und war von hochgestellten Persönlichkeiten besucht. Der Congress wurde auch durch den Besuch Sr. Hoh. des Hrn. Erzherzogs Rainer beehrt.

In Berlin will man den Versuch machen, Schulküchen für die der Schule entwachsene weibliche Jugend zu subventionieren. — Im oberösterr. Landtage wurde eine Petition um Errichtung von Suppenanstalten mit der Motivierung abgelehnt, dass bei einer eventuellen Durchführung des Halbtagsunterrichtes (!) eine solche Einrichtung ohnehin überflüssig sei. — In Frankreich finden die sogenannten Schulcantinen immer mehr Verbreitung. — In Cisleithanien zählte man 1890 565 Kindergärten und 480 Kinderbewahranstalten.

Der kürzlich in Köln eröffnete Schulgarten umfasst 6 Morgen und enthält ausser einer grossen Baumschule Abtheilungen für wildwachsende Pflanzen, für Gemüse, Getreide, Culturpflanzen, Ziergewächse, medicinische und Giftpflanzen. Sämmtliche Unterrichtsanstalten der Stadt werden mit frischen Pflanzen versehen, die Zahl der wöchentlich verabfolgten Exemplare beträgt 15—20000.

Für Schulbauten sind in Wien für 1893 1,366.200 fl. in den Voranschlag eingestellt worden. — In Stockholm enthält jedes Lehrzimmer höchstens 35 Schülerplätze. Jedes Kind hat für sich ein besonderes Pult und einen eigenen, seiner Grösse angepasssten Sitz, so dass der Lehrer rings um dasselbe herumgehen kann; für Regenschirme und Oberkleider sind besondere Vorzimmer vorhanden. Der Unterricht wird nur vormittags ertheilt, nachmittags sind Turn-, Exercier- und Handarbeitsstunden angesetzt. Nach jeder Stunde tritt eine Pause von 15 Minuten ein, die Frühstückspause ist mit 20 Minuten bemessen. Während derselben werden die Schüler im Winter in breite, geräumige Gänge, im Sommer auf grosse Schulplätze geführt. — Frankfurt a. M. hat für die Volksschulen Schulbäder eingerichtet. Knaben besuchen sehr eifrig den hier ertheilten Schwimmunterricht. — Der Wiener Stadtrath hat für das Project zu einer den hygienischen Anforderungen entsprechenden Schulbank Preise zu 1000, 500 und 300 fl. ausgeschrieben. — Oberlehrer J. Weixl. in Gams bei Marburg (Steiermark) stellte bei der

Landes-Lehrerconferenz eine Schulbank aus, welche bei mässigem Preise (8.50 fl. per Stück) besondere Vorzüge aufweisen soll.

Der Stadtrath in Brünn hat verordnet, dass die Gänge der Schulhäuser täglich zweimal und zwar nach Beginn des Unterrichtes gründlich zu reinigen sind. — In Berlin geht man daran, die Turnsäle in den Schulen täglich zu reinigen. (Wäre das bei uns nicht auch möglich?) — Die in Wien gemachten Erfahrungen, die Niederdruck-Dampfheizung in den Schulen einzuführen, ergaben sehr befriedigende Resultate. Bei mässig warmer und entsprechend feuchter Luft resultiert überdies eine fast doppelt so rasche Erneuerung derselben. Stadtrath Dr. Götz in Wien hat sich sanitärer Bedenken wegen gegen die Einführung des Auer'schen Gasglühlichtes in Schulen ausgesprochen. — Aufsehen macht ein neues Schulhaus in Karlsruhe, welches allen Anforderungen der Schönheit und Zweckmässigkeit entspricht. Die Dienerwohnungen sind vom Schulhause vollständig getrennt, Schirmständer und Kleiderhaken befinden sich in den Gängen; in den Zimmern, welche Eichenparketböden, grünliche Tapeten und Tannenlambris aufweisen, haben höchstens 54 Kinder Platz. Im Erdgeschoss befindet sich ein Mädchenhort, eine Kochschule und ein Bad, ferner sind Locale für den Handfertigkeitsunterricht vorhanden.

In Berlin wurde constatiert, dass in einer Classe, welche als Impflocal benützt worden war, zahlreiche Schüler an Masern erkrankten. — In Karlsruhe wurde der Gebrauch der Schiefertafel an den öffentlichen Schulen verboten. — In London wurden 10 Zahnärzte für Schulen mit Gehalt angestellt. — An mehreren Pariser Lyceen für Mädchen wurden weibliche Schulärzte angestellt. — Über Auftrag des Unterrichtsministeriums ertheilte die niederösterr. Statthalterei allen Bezirkshauptleuten die Weisung, dass sotort geeignete Veranlassung getroffen werde, alle ungünstig gelegenen oder nicht entsprechend eingerichteten Schulhäuser einer sanitären Inspection seitens der Amtsärzte zu unterziehen. Erforderlichenfalles sind die nöthigen Vorkehrungen zu treffen und Übelstände mit aller Strenge abzustellen. — In Preussen wurden an den einfachen Landschulen Hitzeferien eingeführt. Wenn das Thermometer im Schatten 25° C. zeigt, ist eine Ausdehnung des Unterrichtes über 4 Stunden nicht statthaft. Bei überfüllten Localen können nach Ermessen der Kreis-Schul.-I. auch bei niederer Temperatur Hitzeferien bewilligt, der lehrplanmässige Unterricht kann bei hoher Temperatur durch Jugendspiele unterbrochen werden. — Im Frühjahr 1893 fand in Petersburg die I. russische Hygiene-Ausstellung statt, wo auch das Thema „Medico-sanitäre Besichtigung der Schulkinder" zur Berathung gelangte.

Der Berliner Rectorenverein strebt die Errichtung eigener Schulclassen für schwachsinnige Kinder, wie solche in Basel bestehen, an. Geltend wird gemacht, dass diese Schüler den Unterricht der normal begabten Zöglinge empfindlich schädigen. — Der Congress der Taubstummenlehrer in Wien fasste in einer Resolution folgende Beschlüsse: Für die Zulassung zur Lehrbefähigungsprüfung für Taubstummenanstalten genügt nicht eine nur theoretische Vorbildung, eine mindest 2jährige Praxis an einer Taubstummenanstalt ist absolut nothwendig. Die Bildungszeit für Taubstumme hat mindestens 8 Jahre zu betragen. — Diese Anstalten haben dasselbe Lehrziel wie eine gute Volksschule. In den Taubstummenanstalten sollen manuelle Fertigkeiten thunlichst berücksichtigt werden. — Der preussische Unterrichtsminister trug den Schulbehörden auf, den Wechsel von Lehrbüchern auf das geringste Mass zu beschränken. — Auch in Sachsen versucht man eine Verminderung der an Schulen zulässigen Lehrtexte durchzuführen. An den 1399 Schulen dieses Landes sind nicht weniger als 329 verschiedene Lehrbücher im Gebrauche. — In Berlin verlangten die Socialdemokraten Uniformierung

der Lehrbücher an Volksschulen. Die Stadtverordneten wiesen dieses Ansinnen mit dem Hinweise auf Paris ab, wo jede Lehrkraft die ihr am zweckmässigsten scheinenden Lehrtexte vorschreibe und einführe. (Der goldene Mittelweg dürfte hier wohl der beste sein.)

Auf die Lehrmittelsammelstelle in Petersdorf bei Trautenau (O.-L. G. Settmacher), welche alle Arten von Naturobjecten zum Selbstkostenpreise liefert, sowie auf die instructive Tabelle von Dr. Kohn „Erste Hilfe bei Unglücksfällen" (Pr. 10 kr., Pichlers W. u. S.) sei die Aufmerksamkeit gelenkt. Die weltbekannte Firma für pädag. Literatur und Lehrmittel, A. Pichlers Witwe u. Sohn in Wien feierte am 8. September 1893 das Fest ihres hundertjährigen Bestandes.

Aus dem auf dem Gebiete der Schulorganisation auftauchenden Fragen seien die wichtigeren berührt. Auf der Landesversammlung der Volksschullehrer Württembergs wurden bei dem Thema „Durchsicht und zeitgemässe Umgestaltung des Volksschulgesetzes" folgende Wünsche laut: Aufnahme des Turnens und Zeichnens als obligate Lehrfächer, Zulässigkeit der Simultanschule in confessionell gemischten Gemeinden; die achtjährige Schulpflicht; Aufhebung der Sonntagsschulen und Einführung einer werktäglichen, allgemeinen Fortbildungsschule; Enthebung der beiden Kirchenbehörden von der Oberleitung des Volksschulwesens und Errichtung einer Oberschulbehörde; fachmännische Schulaufsicht und Einführung einer öffentlichen Prüfung für Volksschulaufseher; Fortbildung der Lehramtscandidaten auf den höheren Schulanstalten; Erhöhung der Gehalte; Einführung des Dienstalters-Classensystems; Einbeziehung des Quartiergeldes in den Ruhegehalt u. s. w. — In Stockholm ist Ende 1892 ein Verein ins Leben getreten, der eine Reformschule nach amerikanischem Muster anstrebt. Als leitende Grundsätze wurden u. a. aufgestellt: Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen; Vermeidung der Vielleserei und Beschränkung der Lesestunden; Anleitung der Zöglinge zu praktischer Arbeit und zur Gymnastik; Erhöhung der Selbstthätigkeit bei den Schülern. Die eigentliche Schule (vom 6. bis zum 16. Lebensjahre) soll die allgemein bürgerliche Bildung vermitteln, die darauf folgende Oberschule zum Besuche höherer Lehranstalten vorbereiten. — Im Laufe des Jahres 1893 wurden die Bestimmungen über die religiösen Übungen der katholischen Schüler an den Volks- und Bürgerschulen Wiens neu geregelt. (Siehe hierüber Absatz VI.)

In Wien wurden von 1893 an Schulbesuchserleichterungen eingeführt. Demgemäss können Schüler des 8. Schuljahres unter Nachweis eines regelmässigen Schulbesuches im Winter über Ansuchen der Eltern während des Sommers vom Schulbesuche vollständig befreit werden. — Ein Erlass des Landesschulrathes in Steiermark besagt, dass die Gewährung von Schulbesuchserleichterungen nicht vom Fleisse und von der Erreichung des Lehrzieles abhängig gemacht werden dürfe, Zweck derselben sei lediglich, den Eltern wirtschaftliche Erleichterungen zu gewähren. — Nach einer Verordnung des Handelsministeriums vom 15. Juli 1893 kann die Lehrzeit für Zöglinge der Handwerkerschulen bis zur Mindestdauer von $1\frac{1}{2}$ Jahren herabgesetzt werden. Bisher war das Minimum der Lehrzeit mit 2 Jahren festgesetzt. — Der „Berliner Handwerkerverein" beabsichtigt, eine „Handwerker-Universität" ins Leben zu rufen, welche sich an die aus 3 Unterrichtsstufen bestehende Fortbildungsschule anschliessen soll. — Die Wiener Gewerbeschulcommission erhält 31 Fortbildungsschulen für Lehrlinge (260 Lehrer, 7342 Schüler), 7 Fortbildungsschulen für Mädchen (61 Lehrer, 1087 Schülerinnen), 21 Fachschulen und 70 Vorbereitungscurse mit 234 Lehrern und 14000 Schülern. Kosten 250.358 fl. — In Russland dauert die Militärdienstzeit für Hochschüler $\frac{1}{2}$ Jahr, für absolvierte Gymnasialschüler 1 Jahr, für Schüler der höheren Bürgerschulen 2 Jahre, für

Volksschüler 3 Jahre und für Recruten ohne Schulbildung 5 Jahre. — In Plauen (Sachsen) wurde eine Haushaltungs- und Kochschule in Verbindung mit der Oberstufe der Volksschule eröffnet. — Der L.-Sch.-R. für Böhmen hat die B.-Sch.-R. und B.-Sch.-I. aufgefordert, die Errichtung von Mädchen-Fortbildungsschulen ausgiebig zu fördern, die Lehrpläne den örtlichen Verhältnissen anzupassen und ein möglichst niedriges Schulgeld in denselben einzuführen. — Der Wiener B.-Sch.-R. hat sich nach eingehender Prüfung aller obwaltenden Umstände bestimmt gefunden, die Errichtung gewerblicher Vorbereitungscurse und Fortbildungsschulen für weibliche Lehrlinge (resp. Gehilfinnen) auf das wärmste zu befürworten. — Die L.-L.-Conf. für Steiermark erklärte sich für die zweimalige Ausgabe der Schulnachrichten und für die Einführung eines Schulnachrichtenbuches. — In Preussen geht man über Initiative des Unt.-Min. daran, die öffentlichen Schulprüfungen zu beseitigen. Auch die in Preussen bestehenden sogenannten Abschlussclassen sollen beseitigt werden. — Ein M.-E. vom 31. Juli 1892, Z. 14958 verfügt, dass bei Ausstellung von Entlassungszeugnissen an Schüler, welche die Bürgerschule nur infolge der erloschenen Schulpflichtigkeit verlassen, ehe sie die letzte Classe derselben mit Erfolg zurückgelegt haben, auf die Fortgangsnoten des letzten Jahres nicht Bedacht zu nehmen ist, sondern dass in dasselbe nur das Urtheil aufzunehmen ist, dass den in §. 27 Al. 2 das R.-V.-G. für die Entlassung festgesetzten Bedingungen genügt wurde. — In Berlin ist seit längerer Zeit die ungetheilte Schulzeit (Vormittagsunterricht) eingeführt. Nachmittags darf nur im Turnen und in Handarbeiten unterrichtet werden. Auch in Königsberg fällt vom 1. October 1892 an der Nachmittagsunterricht vollständig aus. In Hamburg hat sich eine grosse Zahl von Eltern ebenfalls für die ungetheilte Schulzeit ausgesprochen. — Nach dem Erlasse des L.-Sch.-R. für Böhmen vom 12. September 1892, Z. 23607 ist den Directoren der Bürgerschulen die Hälfte der Stundenzahl zugewiesen, zu welcher die Fachlehrer verpflichtet sind. Hat die Anstalt mehr als 8 Classen, kann auch unter dieses Ausmass herabgegangen werden. — In der Bukowina wurde eine Lehrstelle ausgeschrieben, für welche gefordert wird, dass der Bewerber der deutschen, rumänischen, ruthenischen und überdies der polnischen Sprache mächtig sein soll. — Anlässlich der Concursausschreibungen in Wien pro 1893 wurden 14000 Diensttabellen benöthigt. Die Stempelkosten beliefen sich, weil jedes Gesuch um jede einzelne Stelle vollständig belegt sein muss, auf 35000 fl. Ein Lehrer hat um 100 Stellen zugleich eingereicht. — Der Stadtrath von Wien schlug zum Leiter einer Mädchen-Volksschule eine männliche Lehrkraft vor. Der n.-österr. Landesschulrath verweigerte dessen Bestätigung mit dem Hinweise auf den M.-E. vom 27. Juni 1891, welcher besagt, dass an selbständigen Mädchenschulen in erster Linie einschliesslich der Leiterstelle weibliche Lehrkräfte anzustellen sind. Da das Unt.-Min. den Recurs des Wiener Stadtrathes abschlägig beschied, recurrierte der Stadtrath an den Verwaltungsgerichtshof.

III. Lehrerbildung und Schulaufsicht.

Auf der V. Landes-Lehrerconferenz für N.-Österreich wurde der Antrag Tombergers, die Erweiterung der Lehrerbildungsanstalt auf 5 Jahrgänge anzustreben, zum Beschlusse erhoben. — Mit Entscheidung vom 10. Mai 1892 hat der Min. f. C. u. U. eröffnet, dass Religionslehrer nicht zur Prüfung für eine Fachgruppe an Bürgerschulen zugelassen werden können, wenn sie nicht im Sinne der Prüfungsvorschrift vom 7. Februar 1884 bereits die Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen, resp. für Mittelschulen nachweisen. — In Schweden wurden von 1891—1893 7200 Mark an Reise-

stipendien für Volksschullehrer votiert und an 38 Lehrpersonen vergeben. — In Bayern wurde an den L.-B.-A. und Präparandien der Unterricht in der Stenographie als obligater Lehrgegenstand eingeführt. — Mit Erlass vom 16. Juli 1892, Z. 12816 hat der Min. f. C. u. U. verordnet, dass die Directoren und Hauptlehrer der L.-B.-A., sowie die Ü.-L., welche an Bürgerschulclassen unterrichten, an der Bürgerschullehrerconferenz theilzunehmen haben. — In der V. n.-österr. L.-L.-C. stellte der Director der Wiener L.-B.-A. Gugler den absolvierten Bürgerschülern, welche die L.-B.-A. besuchen, das ehrenvolle Zeugnis aus, dass dieselben ungleich besser vorgebildet seien, als die Schüler der Untergymnasien. Letztere könnten in den oberen Jahrgängen und bei den Reifeprüfungen mit ersteren absolut nicht concurrieren. — Zwischen dem Min. f. C. u. U. und den Landesschulräthen werden Verhandlungen gepflogen über die Feststellung der Bedingungen, unter denen künftighin die Befähigung zum Unterrichte blinder, taubstummer, schwachsinniger und verwahrloster Kinder an Lehr- und Erziehungsanstalten dieser Kategorie erworben werden kann. — In Hessen-Darmstadt wurden mit November 1892 Lehrer, welche ihr Staatsexamen bestanden und sich im praktischen Schuldienste bewährt haben, zu einem sogenannten erweiterten Examen zugelassen. Diejenigen, welche die Prüfung mit Erfolg absolvieren, werden bei Besetzung von Oberlehrer- und Kreisschulinspectorstellen besondere Berücksichtigung erfahren. — Der Min. f. C. u. U. erliess mit Beginn des Schuljahres 1892/93 eine eigene Prüfungsvorschrift für das Lehramt an niedrigen commerciellen Tagesschulen (2 classige Handelsschulen). Die Prüfung für die I. Fachgruppe umfasst: Einfache und doppelte Buchführung, kaufmännische Correspondenz und Comptoirarbeiten, Wechselkunde und kaufmännisches Rechnen. Für die II. Fachgruppe: Warenkunde in Verbindung mit Naturgeschichte und Naturlehre, Handelsgeographie.

Für die Zulassung zur Prüfung sind erforderlich: Für die I. Gruppe: 4 Cl. einer Mittelschule und einer vollständigen höheren Handelsschule (Handelsakademie), ferner eine mindestens 3jährige befriedigende Comptoirpraxis im Waren- bez. Bankgeschäfte. Für die II. Gruppe: Die Absolvierung der chemisch-technischen Abtheilung einer höheren Gewerbeschule oder der höheren Fachschule für chem. Gewerbe am k. k. technologischen Gewerbemuseum und eine mindestens dreijährige zufriedenstellende Fachpraxis. Ferner werden in der II. Gruppe zugelassen: Hörer einer Fachschule mit entsprechender naturwissenschaftlicher, resp. geographischer Vorbildung und geprüfte Volksschullehrer. Lehrer an Bürgerschulen und Lehramtscandidaten für Mittelschulen mit Befähigung für Naturwissenschaften haben sich bloss einer Ergänzungsprüfung aus Warenkunde und Handelsgeographie zu unterziehen. Prüfungstaxe 30 fl., Taxe für die Ergänzungsprüfung 20 fl. Vorläufig wurde eine Commission in Wien für deutsche Schulen und eine in Prag für čechische Schulen errichtet.

Im böhmischen Landtage stellte der Abg. Adámek einen Antrag auf Änderung des Schulaufsichtsgesetzes, nach welcher für erledigte Bezirksschulinspectorstellen ein Concurs auszuschreiben wäre. Im Bedarfsfalle seien für einen Bezirk 2 Inspectoren zu bestellen. Dieselben sollen provisorisch ernannt und vom Lehramte vollständig beurlaubt werden, die Supplierungskosten seien aus Staatsmitteln zu bestreiten. B.-Sch.-I. aus dem Volksschullehrstande sollen in die VIII., aus dem Mittelschullehrstande in die VII. Rangsclasse eingereiht werden. — Am 15. Februar 1893 überreichten 4 B.-Sch.-I. in Böhmen aus dem Stande der Volksschullehrer dem Statthalter eine Petition, in welcher

die Bitte gestellt wird, das hohe U.-Min. geruhe den prov. B.-Sch.-I den Charakter wirklicher Staatsbeamter der VIII. bez. IX. Rangsclasse zu verleihen. — Laut Erlasses des Min. f. C. u. U. vom 27. September 1892, Z. 1925 wurde bekannt gegeben, dass den k. k. B.-Sch.-I., insoweit dieselben nicht wirkliche Staatsbeamte sind, für die Schulinspectionsreisen die den activen Staatsbediensteten eingeräumten Begünstigungen für einzelne Fahrten gewährt worden sind. — Laut Gesetzes vom 8. Juni 1892 wurden für Galizien definitive Bezirksschulinspectoren als Staatsbeamte der IX. Rangsclasse, von denen 1/3 in die VIII. Rangsclasse vorrücken kann, bestellt. Die definitive Ernennung ist von einer längstens 3jährigen provisorischen Verwendung abhängig gemacht. Die an Volksschulen zugebrachte Dienstzeit ist anrechenbar. Das Ausmass der Diäten und Reisekosten wird durch dieses Gesetz nicht berührt. — Österreich zählt 332 B.-Sch.-I., von denen 190 d. i. 57 % dem Stande der Volks- und Bürgerschullehrer angehören.

IV. Standesangelegenheiten.

Es wird häufig und mit Recht Klage geführt, dass die Theilnahme der Lehrer am Vereinswesen im Sinken begriffen sei. Fast beschämend muss uns in Österreich die Kunde berühren, dass die XXX. allgemeine deutsche Lehrerversammlung, welche vom 23.— 25. Mai 1893 zu Leipzig tagte, von 4500 Theilnehmern aus allen Gauen Deutschlands besucht war. Programm der Hauptversammlungen: „Über die Bedeutung der Volksschule" von Dir. Sachse-Leipzig; „Über die Fachaufsicht", Dir. Bartels-Gera; „Über die Simultanschule — warum muss sie die Schule der Zukunft sein?" Inspector Scherer-Worms; „Die freiwilligen Bildungsbestrebungen und Veranstaltungen", Abg. Rickert. In den Nebenversammlungen sprach Schulrath Polack „Über die Hemmnisse der Fortbildungsschulen"; Beeger „Über das Spiel in seiner Bedeutung für die Erziehung"; Dr. Götze „Über den Handfertigkeitsunterricht im Dienste der Schule". (Siehe Thesen.) — Der niederösterr. Landeslehrerverein hielt seine Hauptversammlung zu Waidhofen an der Thaya am 17. und 18. Juli 1893 ab. Jordan sprach über die Organisation der Lehrerschaft, Fitzga über die Gehaltsfrage. — Einen glänzenden Verlauf nahm auch die Versammlung des deutschen Landeslehrervereines in Böhmen, wo B.-L. Koch das Thema „fest und treu" behandelte, ferner kamen wirtschaftliche Fragen zu eingehender Besprechung. (Siehe III. Vereinswesen.)

Am 19. October 1892 veranstaltete der Verein „Die Volksschule" in Wien eine Gedächtnisfeier an den I. allgem. österr. Lehrertag. Oberlehrer Katschinka hielt die Festrede, ein animierter Commers versetzte die Theilnehmer in gehobene Stimmung. — Der „Grazer Lehrerverein" feierte am 13. Mai 1893 das Fest seines 25jährigen Bestandes. B.-L. Mühlfeidt sprach den Festvortrag. — Am 24. Mai 1893 fand in Wien die Eröffnung der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner statt, welche auch von zahlreichen Theilnehmern aus Deutschland beschickt war. Die Theilnehmer wurden von Sr. Majestät dem Kaiser, vom Unterrichtsminister und von der Gemeinde Wien bewirtet In der Universität fand auch anlässlich des Congresses, welcher seine Berathungen in 12 Sectionen abhielt, die feierliche Enthüllung der Büsten von Leo Thun, Franz Exner und Hermann Bonitz statt, welche Männer sich um die Reform des österr. Mittelschulwesens bleibende Verdienste erworben haben. — In Wien hat sich ein „Verein der Industrielehrerinnen" und ein „katholischer Lehrerinnenverein" gebildet. — Der deutsche Lehrerverein zählt 53 000 Mitgl. (+ 3400 gegen das Vorjahr). — Anlässlich der Weltausstellung in Chicago fand auch ein päd. Congress statt, zu welchem viele Schulmänner aus Öster-

reich eingeladen wurden. Die sehr umfangreiche Tagesordnung umfasste u. a. folgende Punkte: Unentgeltlichkeit des Unterichtes. — Unterstützung armer Schüler; Ausspeisung derselben. — Reform in der Architektur der Schulgebäude und Schulgeräthe. — Einrichtung von Schulbibliotheken, Anleitung zur Benützung öffentlicher Bibliotheken, Anregung zur häuslichen Lectüre. — Einrichtung der Schulmuseen. — Erziehungszeitschriften, Zugänglichkeit derselben für Schüler. — Hygiene, zweckmässiger Turnbetrieb, ärztliche Inspection der Schulen. — Verwertung von Kunstwerken zur Bildung des Geschmackes, Auswahl und Verwendung beim Unterrichte. — Soll der religiöse und moralische Unterricht getrennt werden? Wer soll denselben ertheilen? Bibellesen. — Übungen zur Vorbereitung für das bürgerliche Leben, Entwicklung des Patriotismus durch Geschichte und Literatur. — Berücksichtigung der Fähigkeiten einzelner Schüler. — Vortheile der Prüfungen und Auszeichnungen. — Über die Vortheile der Methode von männlichen und weiblichen Lehrpersonen. — Am 3.—5. Juli wurde die Landes-Lehrerconferenz für Galizien abgehalten. Zur Berathung gelangten neue Lehrpläne, Verbesserung des deutschen Sprachunterrichtes (Ref. L.-Sch.-I. German), Beschaffung von Requisiten für arme Schüler durch die B.-Sch.-R., Regelung der Ortsschulfonde und Eintreibung der Concurrenzbeiträge für Schulzwecke. — Für den nächsten Mittelschultag in Österreich haben die Lehrkräfte an der Oberrealschule in Olmütz folgende Anträge vorbereitet: 1. Erhöhung des Stammgehaltes; 2. Anrechenbarkeit der gesammten Dienstzeit vom Tage des Eintrittes in das Lehramt sowohl für die Quinquennien, als auch für die Beförderung; 3. Vorrückung in die VIII. Rangsclasse nach 10, in die VII. nach höchstens 20 Dienstjahren; 4. Abschaffung der geheimen Qualification; 5. Wahl von Vertretern in den L.-Sch.-R.; 6. Erhöhung der Pensionen und Erziehungsbeiträge für Witwen resp. Waisen. — Eine ähnliche Petition überreichten die Übungsschullehrer der staatlichen Lehrerbildungsanstalten.

Bezüglich der Fachliteratur muss auch heuer wie seit Jahren die Thatsache constatiert werden, dass leider eine Überproduction stattfindet, und dass die Quantität des Gebotenen der Qualität durchaus nicht entspricht. Besonders trübe sieht es mit den pädagogischen Zeitschriften aus, von denen manche nur ein klägliches Dasein fristen. Es wäre höchst wünschenswert, dass die Frage der Schaffung eines gross angelegten, gediegenen Centralblattes für alle deutschen Lehrer Österreichs zur That würde. Von Beginn 1893 an gibt der Verein der Lehrerinnen in Wien unter der Leitung des Fräuleins Fanni Borschitzky ein Fachblatt „Die österr. Lehrerinnenzeitung“ heraus. — Die Leitung der „Neuen badischen Schulzeitung“ hat Hauptlehrer M. Rödel aus Mannheim übernommen. — Hauptlehrer Ehrhardt gibt vom 1. Jänner 1893 an ein neues Fachblatt „Badischer Schulbote“ heraus. — Die Comenius-Gesellschaft publiciert ausser den Monatsheften „Mittheilungen“ und „Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft.“ — Mit Ablauf des Jahres 1892 hat die „Grazer Päd. Zeitschrift“, redigiert von Ferd. Fellner, den 25. Jahrgang vollendet. — Über Anregung des preuss.-schlesischen Lehrervereines haben sich 42 politische Zeitungen bereit erklärt, Zusendungen einer Commission zu veröffentlichen, welche den Zweck haben, das Interesse des Volkes für Schule und Lehrerschaft zu fördern. — Der L.-Sch.-R. in Krain richtete an die untergebenen Behörden einen Erlass, es mögen Publicationen der päd. Presse, welche etwa in kirchenfeindlichem Sinne abgefasst wären, unterdrückt werden, es möge eventuell belehrend vorgegangen werden, dass sich derartige Fälle nicht ereignen. — Der „Schulfreund“, das Organ des deutschen Landeslehrervereines in Tirol und des Lehrervereines im Lande Vorarlberg, ferner die „Päd. Warte“ in Leipzig haben ihr Er-

scheinen im l. J. eingestellt. — Welcher Wertschätzung sich die literarischen Thätigkeit auf pädagogischen Gebiete erfreut, zeige folgender Fall. Die Akademie der Wissenschaften in Erfurt schrieb einen Preis von 500 M. für die beste Beantwortung der Frage: „Was lässt sich zur Pflege einer gediegenen, echt volksthümlichen Bildung in Arbeiterkreisen thun?" aus. Das sächsische Ministerium zahlt 3000 M. für die beste Arbeit „Über Schweinefütterung."

Über erweiterte Frauenbildung tauchen mancherlei Projecte auf, welche theilweise der Realisierung zugeführt wurden. — Im I. Jahrgange des Mädchen-Gymnasiums in Wien, welcher von 30 Schülerinnen besucht wurde, erhielten 13 Schülerinnen im I. Semester Vorzug, 2 fielen durch. Der umfangreiche Lehrstoff soll von den Schülerinnen ohne besondere Anstrengung bewältigt worden sein. Das I. čechische Mädchengymnasium des Vereines „Minerva" in Prag vollendete heuer das III. Schuljahr. Von 48 Schülerinnen erhielten 29 Vorzug. — Russisch soll als unobligater Gegenstand eingeführt werden. (?)

In Weimar, Karlsruhe und München bestehen Privatgymnasien für Mädchen.

In der Generalversammlung des „Deutschen Frauenvereins" beantragte Fräulein Lange, dass alle Mädchen analog der Militärdienstzeit der Männer einige Jahre in einem Kindergarten oder sonst in einer dem öffentlichen Wohle dienstbaren Anstalt „abdienen" sollen. — In der „Täglichen Rundschau" macht Freiin von Bülow allen Ernstes den Vorschlag, insbesondere Mädchen der höheren Stände von staatswegen (!) zu einem Dienstjahr in Krankenhäusern, Volkskindergärten, Volksküchen, Volkserholungsstätten, Dienstmädchen-Herbergen u. a. zu verpflichten, um der Lösung der socialen Frage einen Schritt näher zu treten. — In Bulgarien beträgt die Zahl der Hochschüler weiblichen Geschlechtes ca. 20% der gesammten Hörerzahl. — In Chicago wurde bei der dortigen Weltausstellung im l. J. ein eigener Bau für Schöpfungen und Arbeiten aus Frauenhand im Kostenbetrage von 800000 M. aufgeführt, in welchem auch ein Musterkindergarten untergebracht wurde.

Bezüglich der Gehaltsfrage ist Folgendes zu bemerken: In Preussen plant man anlässlich der Regelung der Lehrergehalte die Abtrennung der niederen Küsterdienste vom Schulamte. Wollte man in diesem Lande alle Classen auf den gesetzlichen Schülerstand bringen, wären 20000 Lehrer nothwendig. In Galizien blieben 300 Schulen wegen mangelnder Lehrkräfte geschlossen, 2350 Gemeinden haben überhaupt keine Schule.

In Schweden wirken 1860 Wanderlehrer, welche 31156 Schüler unterrichten. — In Preussen sind von 62000 Lehrern 20000 unverheiratet. Der preussische Unterrichtsminister führte aus, dass es wünschenswert wäre, wenn ein grösserer Procentsatz der Lehrer dem Ehestande angehörte. — Wie anstrengend der Lehrberuf ist, beweist die Thatsache, dass in Göttingen von 30 Irrsinnigen je einer dem Lehrstande angehört. Dir. Dr. Meyer constatierte, dass der schweren Erkrankung derselben grosse Reizbarkeit des Gemüthes, Leichtverletzlichkeit des Ehrgefühles und Unbehilflichkeit in praktischen Dingen vorangehe.

In Bosnien wurden die Lehrergehalte nach folgenden Ansätzen geregelt: Schulleiter 600 fl., Lehrer 500 fl., Aushilfslehrer 360 fl. Decennalzulagen von 100 fl. Localzulagen und Quartiergeld. — Dienstzeit 40 Jahre. — Der vom böhmischen Landtage beschlossene Gesetzentwurf betreffend die Aufbesserung der Lehrergehalte in Prag und den Vororten um 100 fl. hat die allerhöchste Sanction erlangt. — In Vorarlberg wurden 5 Schulen in die 1., 73 Schulen in die 2. Gehaltsclasse vorgerückt, 17 U.-Lehrerstellen in Lehrerstellen verwandelt und 24 Exposituren zu selbständigen Schulen ausgestaltet. — Die

Anträge des Dr. Lustkandl für Regelung des Diensteinkommens der Lehrer in N.-Österreich lauten: 1. Einführung des Personalclassensystems nach Bezirken. — 2. Gehalte für B.-L. 900 und 1000 fl., V.-L. 700, 800 und 900 fl., def. U.-L. 500 und 600 fl., prov. U.-L. 400 fl., Quinquennien 50 fl. und Activitätszulagen. Functionszulagen für Leiter: 1 class. V.-Sch. 50 fl., 2—3 class. V.-Sch. 100 fl., 4—5 class. V.-Sch. 150 fl., 6—8 class. Sch. 200 fl., 9—10 class. Sch. 250 fl., 11—12 class. Sch. 300 fl. Die Lehrer jedes Bezirkes bilden einen Personalstatus, die Vorrückung erfolgt nach Dienstzeit und Leistung, das Schulgeldäquivalent wäre mit 5 fl. pro Jahr für 1 Kind zu bemessen. — Der Landesausschuss in Böhmen hat dem Landtage einen Gesetzentwurf betreffend die Regelung der Lehrergehalte unter Beibehaltung des Ortsclassensystems, welches verbessert werden soll, unterbreitet. Nach diesem Entwurfe des Abg. Bendel sollen die Grundgehalte 500, 550, 600, 700 und 800 fl. betragen, welche sich bis zum 40. Dienstjahre auf 950, 1000, 1050, 1150 und 1250 fl. erhöhen. Die Gehalte der Bürgerschullehrer betragen 700, 800, 850 und 900 fl., welche mit dem Ende des 40. Dienstjahres auf 1240, 1340, 1390, 1440 fl. anwachsen. Die Gehalte der Lehrerinnen wären durchschnittlich um 250 fl. niedriger anzusetzen.

In Ungarn beziehen 12090 Lehrer ein Gehalt von 400 fl., 4000 Lehrer mehr als 400 fl., 5278 Lehrer weniger als 300 fl. Gemäss einer Vorlage für den Reichstag soll fortan das Gehaltsminimum auf 300 fl. erhöht werden, wozu eine Mehrausgabe von 603455 fl. erforderlich ist.

In Preussen beziehen 3218 Lehrer weniger als 600 M. Gehalt, nur 3028 Lehrer (Schulleiter eingerechnet) mehr als 1800 Mark.

Ein Schuldiener in Königsberg bezieht 1300 M., ein Lehrer in der Umgebung der Stadt 540—740 M. — In Deutschland beziehen einzelne Lehrerwitwen eine Pension von 250 M. — In Italien schreitet man an die Schaffung eines Pensionsgesetzes für Lehrer. — Der Züricher Bauernbund verlangte vom Cantonsrath die Abschaffung der Ruhegehalte der Geistlichen und Lehrer. — An den meisten Orten Amerikas werden den Lehrpersonen in den öffentlichen Schulen Gehaltsabzüge wegen Zeitversäumnisses gemacht. Wenn Lehrer in solcher Weise behandelt werden, dann darf es nicht wundernehmen, wenn die Thätigkeit derselben zum Handwerk herabsinkt.

Der Rentier Arthur Kube in Berlin hat der dortigen Lehrerschaft zu Pensionszwecken die riesige Summe von 6 Millionen Mark vermacht. — Der allgemeine deutsche Schulverein hat im Jahre 1891 die Summe von 525500 M. an Unterstützungen verausgabt. — Vom Jahre 1893 an werden in Österreich vorläufig für 3 Jahre je 10000 fl. zum Zwecke der Verleihung von Stipendien an Mittelschullehrer für Studienreisen nach Italien und Griechenland verabfolgt werden. Heuer wurden 10 Stipendisten mit je 1000 fl. zu diesem Zwecke bedacht. — Der böhmische Landtag verlieh 2 Stipendien à 1100 fl. an Volksschullehrer zur Theilnahme am päd. Congress in Chicago, der Landtag in Kärnten ein solches mit 1200 fl. für einen Lehrer behufs fachlicher Ausbildung im Taubstummenwesen.

V. Personalien.

Gestorben sind im Schuljahre 1892—93:

1892 den 24. Nov.: Prof. F. S. Holzinger, Leiter der Zeitschrift für das oberösterr. Volksbildungswesen in Linz.

Den 4. Oct.: die Gemahlin des Pädagogen Dr. Dittes, eine Tochter des bekannten Benekianers Dressler in Bautzen.

24. Oct.: Anton Gindely, der Historiograph des 30jähr. Krieges und Verfasser geschichtlicher Lehrtexte.

30. Nov.: Franz Ritter von Močnik, dessen Lehrbücher für den Rechenunterricht an Volks- und Mittelschulen in Österreich sehr verbreitet sind.

13. Dec.: Laurenz Mayer, B.-D. und k. k. B.-Sch.-I. in Wien, langjähriges Mitglied des n.-ö. Landesschulrathes, geboren am 9. August 1834 zu Grossriedenthal in N.-Österr. Er wirkte an 20 Jahre als Inspector und zeichnete sich nicht bloss durch tiefe Bildung und reiches pädagogisches Wissen, durch genaue Kenntnis der österr. Schulverhältnisse, sondern auch durch seinen festen, edlen Charakter aus und hat auf den österr. Lehrertagen seinerzeit eine hervorragende Thätigkeit entfaltet. Er wurde in den Localitäten des Wiener B.-Sch.-R. im Kreise seiner Inspectoren-Collegen plötzlich dahingerafft.

14. Dec.: Director Anton Köhler, ein namhafter Vorkämpfer für die Neuschule in Österreich, I. Obmann des L.-V. „Volksschule", im hohen Alter von 92 Jahren.

25. Dec.: Prof. Dr. Hubert Fuss, Reichs- und Landtagsabgeordneter, ein unermüdlicher Anwalt unserer Standesinteressen.

1893, den 28. Jänner: Clemens Aigner, B.-D. und em. B.-Sch.-I. in Linz, Vorstand des ob.-österr. L.-L.-V. und Mitglied des Centralausschusses des deutsch-österr. Lehrerbundes, der langjährige Führer der ob.-österr. Lehrerschaft.

7. Jänner: Hofrath Dr. Stephan, bekannt durch seine Forschungen auf dem Gebiete der Physik.

10. Jänner: Frau v. Marenholtz-Bülow, eine Anhängerin Fröbels.

17. März: Jules Ferry, französischer Unterrichtsminister, Reformator des französischen Schulwesens auf einheitlicher und fortschrittlicher Grundlage.

25. Mai: Univ.-Prof. Masius in Leipzig, bekannt durch seine Naturstudien; endlich

14. Juni: Jacob Frohschammer, Philosoph und Pädagog in München, welcher der Phantasie eine grosse Bedeutung als weltbildendes und erkenntnistheoretisches Princip zuschrieb.

Jubiläen, Ernennungen etc.:

Dem im Ministerium für Cultus und Unterricht in Verwendung stehenden Landesschulinspector Dr. Mathias Ritter von Wretschko wurde der Titel und Charakter eines Ministerialrathes verliehen. — Der Sectionschef des k. k. Unterrichtsministeriums Arthur Graf Enzenberg wurde aus Anlass seiner Versetzung in den bleibenden Ruhestand mit dem Grosskreuze des Franz-Josefs-Ordens ausgezeichnet — Herr B.-Sch.-I. August Hofer in Wien wurde über sein Ansuchen von der Stelle eines Mitgliedes des niederösterr. L.-Sch.-R. enthoben, an seine Stelle wurde der B.-D. Franz Schmidt aus Wien in den niederösterr. L.-Sch.-R. berufen.

Zum Leiter des englischen Unterrichtswesens wurde Acland, ein bekannter Vorkämpfer für technische Bildung, ernannt. Im October 1892 besuchte er einige Anstalten in der Schweiz, um das dortige Unterrichtswesen kennen zu lernen. — Der Verein „katholischer Lehrer in Trier" plant die Errichtung eines Kellner-Denkmales. — Freiherr von Leitenberger übernahm die Deckung der noch erwachsenden Auslagen für die Vollendung des Hasner-Denkmales in Ischl. Die Herstellung besorgte der Wiener Bildhauer Silbernagl. Am 20. Juli fand die Eröffnung desselben in Gegenwart hervorragender Abgeordneter und zahlreicher Lehrer statt, Oberlehrer Katschinka aus Wien hielt die Festrede. Die anwesenden Lehrer besuchten das Grab Hasners und gelobten daselbst, im Geiste des verewigten Schöpfers des R.-V.-Gesetzes fortwirken zu wollen.

VI. Statistik und gesetzliche Bestimmungen.

Österreich zählte 1891 2971000 Volksschüler, 81000 Mittelschüler (45000 Gymnasialschüler, 27000 Realschüler), 130000 Frequentanten von Specialschulen und an 18000 Hochschüler. Von 300 Volksschülern besuchen 20 höhere Unterrichtsanstalten. Seit dem Jahre 1885 hat die Zahl der Gymnasialschüler um 681 abgenommen, die der Realschüler dagegen um 4653 zugenommen. — Der Vorsitzende der V. niederösterr. Landes-Lehrerconferenz, L.-Sch.-I. Hülsenbeck, berichtete über die Schulstatistik von Niederösterreich Folgendes:

		1886	1892
Die Zahl der Bürgerschulen	betrug	76	105
„ „ „ allgem. Volksschulen	„	1412	1470
„ „ „ Lehrer	„	4181	4804
„ „ „ Lehrerinnen	„	1161	1401
„ „ „ schulpflichtigen Kinder	„	339341	362987
Erfordernisse für die Schulerhaltung		5028896 fl.	6358246 fl.
Davon für Wien		2122840 „	3686730 „

(Berlin verausgabt für sein Schulwesen 9406077 M.)

In Ungarn besuchen von 2591376 schulpflichtigen Kindern 81% thatsächlich die Schule, davon entfallen auf die Deutschen 93·85%, Magyaren 86·52%, Slovaken 83·25%, Rumänen 58·77%. — 1869 betrug die Zahl der Schüler nur 1152115. — Frankreich zählt 67359 öffentliche und 14500 Privatschulen. Nur in 1613 Gemeinden sind keine eigenen Mädchenschulen. Man zählt an 100000 Lehrer und 4400000 Schüler. Auf eine Lehrkraft entfallen daher durchschnittlich 44 Schüler.

Aus dem Verordnungsblatte für den Dienstbereich des k. k. Unterrichtsministeriums pro 1893 sind ausser den bereits erwähnten Gesetzen und Verordnungen folgende Verfügungen bemerkenswert:

Gesetz vom 5. Nov. 1892. Abänderung der §§. 19 und 20 des Landesgesetzes in Böhmen zur Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes. (Erhöhung der Grundgehalte für Prag, siehe Gehalte.)

Gesetz vom 1. Juli 1892 für Niederösterr. (Entlohnung des Religionsunterrichtes.)

Gesetz vom 20. April 1893 betreffend die rechts- und staatswissenschaftlichen Studien und Prüfungen.

Gesetz vom 28. März 1893 für Kärnten. (Bestimmungen über die Pensionierung von Volksschullehrern, welche im Militärdienste untauglich wurden.)

Verordnung des M. f. C. u. U. vom 28. April 1893, Z. 8577. (Verzeichnis der für die gewerblichen Lehranstalten zulässigen Lehrtexte und Lehrmittel.)

Erlass des M. f. C. u. U. vom 24. Juni 1893, Z. 11096. (Abänderung der Vorschrift über das Ausleihen von Büchern aus den Universitäts- und Studienbibliotheken.)

Verfügungen des k. k. Bezirksschulrathes von Wien über die Theilnahme der röm.-kath. Schuljugend an den religiösen Übungen. (Z. 135 und 3793 ex 1893)

1. Vor dem Beginne und nach dem Schlusse des täglichen Unterrichtes ist ein Schulgebet zu verrichten, welches im ersten Falle aus dem im kleinen Katechismus

enthaltenen Gebete „Komm, heiliger Geist, zu verbreiten“ und in beiden Fällen aus dem Vaterunser mit dem englischen Grusse zu bestehen hat; dasselbe ist mit dem heiligen Kreuzzeichen zu beginnen und zu schliessen, und es ist beim Kreuzmachen die Gebetformel laut zu sprechen;

2. jene Schulkinder, welche von ihrem Religionslehrer als zum Empfange der heil. Sacramente der Busse und des Altars für geeignet erklärt werden, sind verpflichtet, dieselben jährlich dreimal und zwar zu Anfang und zu Ende des Schuljahres, dann zur österlichen Zeit zu empfangen;

3. die Schuljugend von der dritten Classe aufwärts ist, insoweit es die Räume der Kirche zulassen, verpflichtet, dem Gottesdienste beizuwohnen:

a) am Anfange und am Ende des Schuljahres;

b) während des Schuljahres wöchentlich einmal mit Ausnahme der strengen Winterszeit (d. i. vom 15. October bis 1. April);

c) am Geburts- und Namensfeste Ihrer Majestäten des Kaisers und der Kaiserin, falls diese Tage nicht in gesetzliche Ferien fallen;

4. die kath. Schuljugend ist zum Besuche des Gottesdienstes an Sonn- und Feiertagen von der Schule aus anzuleiten.

Erlass des h. k. k. n.-ö. Landesschulrathes vom 23. Juni 1893, Z. 5367. Anordnungen über die Theilnahme der kath. Schuljugend in Wien an der Frohnleichnamsprocession als religiöse Übung:

1. Die Verkündigung unterbleibt für den I. Gemeindebezirk, da die Frohnleichnamsprocession in demselben bei dem besonderen Charakter, den sie hat, auch in Zukunft ohne Theilnahme der kath. Schuljugend abgehalten wird;

2. in den übrigen Bezirken findet die Theilnahme der kath. Schuljugend dort, wo es thunlich ist, statt;

3. die kath. Schuljugend hat von der 3. Volksschulclasse aufwärts an der Frohnleichnamsprocession theilzunehmen;

4. eine Befreiung von der Theilnahme kann ausser den im § 4 der Schul- und Unt.-Ordnung vorgesehenen Fällen, dann von dem Leiter der Schule nach Einvernahme des Religionslehrers ertheilt werden, wenn die Eltern oder die berechtigten Stellvertreter derselben für ein Kind darum ansuchen;

5. für die disciplinare Überwachung der kath. Schuljugend hat die Schulleitung durch die Lehrpersonen kath. Confession zu sorgen.

Aus dem Erlasse des h. k. k. n.-ö. Landesschulrathes v. 30. Sept. 1893, Z. 6465, betreffend die Überwachung der katholischen Schulkinder bei Verrichtung des Schulgebetes.

Es wird angeordnet, dass die Verrichtung des Schulgebetes der kath. Schüler an den allg. V.- u. B.-Sch. in Wien, insofern das Schulgebet als religiöse Übung anzusehen ist, in Gemässheit des § 48 des Gesetzes vom 2. Mai 1883, durch Lehrer des betreffenden Glaubensbekenntnisses zu überwachen ist.

An den Volksschulen, an welchen die Überwachung des Schulgebetes der kath. Schüler durch Lehrer desselben Glaubensbekenntnisses Schwierigkeiten begegnet, beziehungsweise hieraus Störungen der Schulordnung erwachsen würden, hat die Schulleitung unter allen Umständen für eine würdige Verrichtung des Schulgebetes der kath. Schüler Sorge zu tragen.

II.

Thesen zu pädagogischen Themen.

(Als Ergebnis der Berathungen in amtlichen Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.)

Gesammelt von FERD. FRANK.

1. Zeitgemässe Reformen im Volksschulwesen der Vereinigten Staaten.

1. Ein gebildeter, pflichtbewusster Lehrerstand ist das erste Erfordernis eines erfolgreichen Erziehungssystems; die Pforten der Schule dieses Landes sollten daher nur solchen Lehrkräften offen sein, welche die Pädagogik zu ihrem Berufe gemacht und die sich zu Erziehern gut vorgebildet haben.

2. Es ist eine beklagenswerte Erscheinung auf dem Gebiete des amerikanischen Schulwesens, dass dem weiblichen Geschlecht die Erziehung durch die Volksschule fast ausschliesslich in die Hände gegeben ist. Wir fordern eine Vermehrung der männlichen Lehrkräfte besonders für die oberen Grade der deutschen Schulen.

3. Die innere Leitung der Schule muss in den Händen von Fachleuten liegen; bei der Auswahl von Superintendenten, Principalen und Lehrern muss die pädagogische Qualification vor allem berücksichtigt werden. Nur bewährten Schulmännern sollte die Leitung des Volksschulwesens anvertraut werden.

4. Bei der Auswahl der Schulräthe, denen die äussere Führung des Schulwesens zusteht, sollte weder politische noch religiöse Ansicht in Betracht kommen; die besten Bürger des Landes sind für diese Ehrenämter gerade gut genug.

5. Wir fordern ein Schulzwangsgesetz, das den Schulzwang für alle geistig und körperlich gesunden Kinder vom 7. bis 15. Lebensjahre obligatorisch macht und zwar per Jahr für die gesammte Schulzeit der Anstalt, in der sie erzogen werden.

6. Die Überfüllung der Schulräume, besonders der Primärclassen, ist ein ernstes Vergehen in hygienischer, moralischer und intellectueller Hinsicht; für den ersten Jahrescursus sollten 30, für die folgenden 40 Schüler als Maximum eines Grades gesetzt werden.

7. Trotz des nationalen Reichthums dieses Landes sind die Lehrmittel unserer Schulen ungenügend; eine moderne Schule bedarf einer modernen Ausstattung. Schulbibliotheken, Apparate, Kartenwerke und naturhistorische Sammlungen sollten sich in jeder Schule zur Genüge finden.

8. Unterricht und Lehrmittel sollten allen Kindern unentgeltlich zur Verfügung stehen.

9. Die Lehrpläne sollten eine solche Umgestaltung erfahren, dass in ihnen der harmonischen Ausbildung der gesammten Menschennatur Rechnung getragen wird.

Turnen und Handfertigkeitsunterricht, Singen und Zeichnen, moderne Sprachen und Naturwissenschaft sind integrierende Zweige der Volksschule.

10. Der geistlose Mechanismus und Formalismus, der sich in Unterricht und Disciplin breit macht, muss einer naturgemässen Entwickelung weichen, damit die Individualität jedes Schülers zu ihrem Rechte gelangt.

(Angenommen auf der 23. Jahresversammlung des deutsch-amerikanischen Lehrerverbandes in Chicago. Referent Seminardirector: Emil Dappeich.)

2. Wodurch kann der Lehrer das Interesse der ländlichen Bevölkerung an der Volksschule wecken und fördern?

1. Es ist nothwendig, dass das Interesse der ländlichen Bevölkerung an der Volksschule geweckt und gefördert werde.

2. Die Ursachen, dass der ländlichen Bevölkerung das nöthige Interesse an der Volksschule mitunter noch mangelt, können liegen: a) in der Schule, beziehungsweise der Persönlichkeit des Lehrers selbst; b) in der Gleichgiltigkeit oder der bisweilen künstlich genährten Feindseligkeit der Bevölkerung gegen die Schule; c) in verschiedenen ausserhalb der Schule gelegenen, die Erfolge derselben hemmenden und beeinträchtigenden Einflüssen.

3. Der Lehrer kann das Interesse der Bevölkerung wecken und fördern: a) durch gute Erziehungs- und Unterrichtserfolge; b) durch liebevolle, gleichmässige und gerechte Behandlung der Schulkinder und besondere Rücksichtnachme auf die schwächeren; c) durch eine Unterrichtsertheilung, welche auf die praktischen Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung Rücksicht nimmt (Pflege des Schulgartens); d) durch zeitweilige Veranstaltung solcher Unternehmungen, welche geeignet sind, die ländliche Bevölkerung von den Erfolgen der Schule zu überzeugen; e) durch Rücksichtnahme auf die häuslichen Verhältnisse bei Behandlung der häuslichen Aufgaben; f) durch entsprechende Handhabung jener Mittel, welche geeignet sind, die Bevölkerung zur Achtung vor dem Schulgesetze zu bewegen; g) durch Pflege des Chorgeistes und Wahrung der Standesinteressen; h) durch werkthätige Antheilnahme an allen die Gemeinde seines Wirkens berührenden öffentlichen Angelegenheiten, insoweit dadurch seine Arbeitskraft nicht unbilligerweise in Anspruch genommen wird oder das Ansehen der Schule darunter leidet; i) durch den persönlichen Verkehr des Lehrers mit dem Eltern; k) durch Vermittlung geeigneter Lectüre an die Bevölkerung, sei es durch praktische Ausnützung der bestehenden Schülerbibliotheken oder durch Gründung geeigneter Volksbibliotheken; l) durch Förderung aller jener Unternehmungen, welche dazu beitragen können, die Nothlage der armen Bevölkerungskreise zu lindern.

4. Das Interesse der ländlichen Bevölkerung an der Schule könnte noch in anderer Weise geweckt und gefördert werden, und zwar: a) wenn den Entlassungszeugnissen der Volksschule eine höhere Bedeutung eingeräumt würde wie bisher; b) wenn bei der Ertheilung von Schulbesuchserleichterungen mit grösserer Strenge zu Werke gegangen; c) wenn der Beicht-, Communion- und Firmunterricht auf die späteren Schuljahre hinausgeschoben; d) die materielle und sociale Stellung der Lehrer eine Besserung erfahren und endlich e) den Angriffen der Schulfeinde gegen die bestehenden Schulgesetze und die im Sinne derselben wirkenden Lehrerschaft endlich einmal ein Ziel gesetzt werden würde.

(Angenommen auf der V. Landes-Lehrerconferenz für Steiermark; Referent O.-L. Clemens Pröll.)

3. Wie kann der Unterricht zur Weckung der Aufmerksamkeit beitragen?

1. Der Unterricht knüpfe wo immer möglich an die unmittelbare Lebenserfahrung des Zöglings an und trachte, dem Unterrichtsstoffe eine auf das Wohl und Wehe des Zöglings sich beziehende Bedeutung zu geben.

2. Der Unterricht mache von der erzählenden Darstellung ausgiebigen Gebrauch und gebe derselben namentlich auf den unteren Stufen den Vorzug vor der beschreibenden.

3. Der Lehrer trachte bei Unterrichtsdisciplinen, denen der Reiz zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit nicht zu verleihen ist, durch anspornende Mittel die willkürliche Aufmerksamkeit zu erregen und ziehe ganz besonders den Ehrtrieb in dieses Interesse.

4. Der Lehrer trachte den durch den Unterricht einwirkenden Reizen die grösstmögliche Kräftigkeit zu geben.

5. Er bemühe sich, andere neben dem Unterrichte hergehende Reize hintanzuhalten oder so viel als möglich abzuschwächen.

6. Er suche einem schon abgenützten Reize durch Veränderung der Begleiterscheinungen den Eindruck der Neuheit zu verleihen.

7. Der Unterricht vermittle dem Kinde nur solche Vorstellungen, die eine nicht zu schwerfällige Association mit schon erworbenen Vorstellungen gestatten.

8. Zu diesem Zwecke sei jeder Unterricht ein ebenso gründlicher Sach- als Sprachunterricht.

9. Der Unterricht berücksichtige in der Auswahl und im Tempo des unterrichtenden Wortes dessen reproductive Kraft.

10. Er wahre die Architektonik durch entsprechende Einleitungen und Vorbereitungen.

(Ed. Siegert im „Pädagogium" 1893, VIII. Heft.)

4. Die Logik in der Schule.

1. Das logische Denken stellt sich als eine höhere Entwickelungsstufe der menschlichen Geistesthätigkeiten dar und darf deshalb nicht vor der Ausbildung der grundlegenden psychischen Operationen, vor dem Anschauen, Reproducieren und phantasiemässigen Verarbeiten der Vorstellungen allzu eifrig gepflegt werden, um geistige Frühreife zu vermeiden.

2. Nur ein solcher Unterricht kann wahrhaft geistbildend genannt werden, der sich die Pflege selbstthätigen logischen Denkens zu einer seiner Hauptaufgaben setzt.

3. Die Gesetze der Logik werden beim Unterrichte noch vielfach nicht beachtet: a) weil der Grundsatz der Leichtfasslichkeit in missverstandener Anwendung zum Feinde des scharfen logischen Denkens werden kann; b) weil die Schüler nicht immer verhalten werden, neben der richtigen Sprachform, auch dem Sprachinhalt im Einzelnen und im Zusammenhange nach der logischen Richtigkeit hin volle Aufmerksamkeit zu schenken; c) weil der Lehrer nicht immer die sich beim Unterricht zwanglos ergebenden Gelegenheiten ausnützt, die Grundformen des systematischen logischen Denkens gebührend zu berücksichtigen; d) weil unsere Lehrbücher nach Aufbau und Darstellung noch immer in logischer Beziehung manches zu wünschen übrig lassen.

(Zur Kenntnis genommen in der Plenarversammlung der Wiener päd. Gesellschaft am 6. April 1893. Antragsteller F. Frank.)

5. Über Schulhygiene.

I. Die Schulräume und sachlichen Behelfe haben allen hygienischen Anforderungen zu entsprechen. Dies wird durch die Erfüllung folgender Forderungen erreicht:

a) Das Schulhaus sei den übrigen Wohngebäuden des Ortes gegenüber in Bezug auf Reinlichkeit und Handhabung der Gesundheitspflege ein Muster.

b) Die Schulräume müssen möglichst oft (mindestens täglich) von Staub und Schmutz gereinigt werden. Das Auskehren ist mit nassen Sägespänen vorzunehmen.

c) Bei Neu- und Umbauten der Schulgebäude ist dafür zu sorgen, dass die Wohnungen für Lehrer und Schuldiener von den Lehrzimmern räumlich vollständig getrennt sind und einen besonderen Eingang haben.

d) Die Schulbänke sind den hygienischen Anforderungen entsprechend zu construieren.

e) Um eine entsprechende Ventilation zu ermöglichen, empfiehlt sich bei den Schulfenstern das sogenannte englische System.

f) Die Öfen sind von innen zu heizen.

II. Die Schule hat alle Massnahmen zu berücksichtigen, welche eine intensive Körperpflege der Zöglinge fördern könnten, sie hat insbesondere darauf hinzuwirken:

a) Dass die Hausdiätetik alles beobachte, was der physischen Erziehung der Schuljugend förderlich ist;

b) dass den Schülern beiderlei Geschlechtes das Tragen von Schulränzchen mit beiderseitigen breiten Trägern empfohlen werde;

c) dass der Lehrer auf Reinhaltung der Jugend dringe;

d) dass die Bekleidung derselben der Jahreszeit und den Witterungsverhältnissen entspreche;

e) dass für entfernt wohnende Kinder Stroh- oder Seegrasschuhe zum Wechseln des Schuhwerkes angeschafft werden;

f) dass die Augen der Kinder nicht übermässig angestrengt werden, dass also beim Handarbeitsunterricht, im Kindergarten etc. nicht zu feine oder glänzende, überhaupt die Sehkraft schädigende Stoffe Verwendung finden;

g) dass der Turnunterricht als Gegengewicht gegen die zumeist sitzende Lebensweise der Mädchen wieder eingeführt, dass ferner zwischen den einzelnen Lehrstunden oder sonst nach Bedürfnis Körperbewegungen (womöglich im Freien) vorgenommen werden; dass überhaupt an allen Schulen des Landes das ganze Jahr hindurch ein geregelter Turnbetrieb stattfinde;

h) dass das dem Ortsschulrathe eingeräumte Recht, Kinder unter 6 Jahren in die Schule aufzunehmen, dahin eingeschränkt werde, dass solche Kinder nur mit Zustimmung des Schulleiters aufgenommen werden dürfen;

i) dass der Unterricht, wenn die Temperatur im Freien und zwar im Schatten 18° R. erreicht, an Schulen mit ganztägigem Unterricht des Nachmittags ganz eingestellt, an Schulen mit halbtägigem Unterrichte verkürzt werde.

III. Eine intensive, eindringliche Belehrung über hygienische Massnahmen werde in der Weise organisiert:

a) dass in die Lesebücher Stücke hygienischen Inhaltes aufgenommen und sorgfältig behandelt werden;

b) dass den Schülern Sprüche, Lebens- und Verhaltungsmassregeln, welche auf die Gesundheitslehre Bezug haben, vermittelt, eventuell in Form eines Büchleins mit ins

Leben hinausgegeben werden; dass ferner in den Lehrzimmern Tabellen mit den wichtigsten Gesundheitsregeln anzubringen sind;

c) dass man die Schüler mit den Verhaltungsmassregeln bei der ersten Behandlung Verunglückter vertraut macht.

IV. Der Lehrer hat auch ausserhalb des eigentlichen Unterrichtes alle Bestrebungen zu unterstützen, welche geeignet sind, die körperliche Erziehung der Schüler zu fördern:

a) Die Mittagpause ist womöglich auf $1\frac{1}{2}-2$ Stunden auszudehnen.

b) Suppenanstalten sind allerorten zur errichten; es soll auch Fürsorge getroffen werden, dass die Schüler in der heissen Jahreszeit zwischen den Schulstunden frisches Wasser zu sich nehmen können.

c) Der Schulgarten erfahre jene Verwendung, die ihm von rechtswegen zukommt.

d) Schülerausflüge sind zweckmässig zu organisieren.

e) Das gesellschaftliche Bewegungsspiel im Freien ist ein wertvolles Mittel, den Frohsinn zu erhalten, die Körperentwickelung zu fördern, mit einem Worte, der geistigen Überbürdung ein Gegengewicht zu bieten.

Daher ist die Errichtung von Spielplätzen für die Schüler der Volksschulen empfehlenswert, und es ist Aufgabe der Schulen, die Kinder mit einer Anzahl geeigneter Bewegungsspiele bekannt zu machen.

f) Endlich sind die Ferien an allen Schulen des Landes auf die heisse Jahreszeit und der Beginn des Schuljahres auf den 1. September zu verlegen.

(Angenommen auf der V. Landes-Lehrerconferenz für Oberösterreich zu Linz, abgehalten am 19. October 1892.)

6. Was hemmt die äussere und innere Entwickelung der Fortbildungsschulen?

I. Zweck der Fortbildungsschulen.

1. Die Fortbildungsschulen sollen durch Unterricht und Zucht die geistige, berufliche und sittliche Bildung der nachschulpflichtigen Jugend fördern und dadurch die verhängnisvolle Lücke in der Erziehungskette zwischen Volksschule und Heerdienst ausfüllen helfen.

2. Zu einem verantwortlichen Gliede im Bildungsgetriebe können sie aber erst dann werden, wenn sie äusserlich und innerlich vollentwickelt und gesetzlich in die Kette der Wohlfahrtseinrichtungen eingegliedert sind. Zur äusseren Entwickelung der Fortbildungsschule gehört, dass sie überall eingeführt, nach den verschiedenartigen Bedürfnissen gegliedert und ihr Besuch vom 14. bis 18. Jahre für die männliche Jugend allgemein verbindlich gemacht wird. Zur inneren Entwickelung gehört, dass ihre Arbeit so sachgemäss und zweckbewusst gethan werde, dass dadurch die Jugend geistig und sittlich gehalten und gehoben und ein massgebender Einfluss auf Volksbildung und Volkswohlfahrt gewonnen wird.

II. Hemmnisse.

3. Die Fortbildungsschulen kranken häufig noch: a) an der Freiwilligkeit des Besuches, b) an einer mangelhaften Einrichtung, c) an unzulänglichen Mitteln, d) an unzureichenden Lehrkräften, e) an dem Widerstande vieler Eltern, Meister und Arbeitgeber, f) an der Unlust und Abneigung der Schüler, g) an der ungeeigneten Unterrichtszeit, h) an ärmlichen Lehrmitteln, i) an einer reizlosen Unterrichts- und Erziehungsweise, k) an mangelnden Ersatzmitteln für die eingeschränkte Freiheit und vermehrte Arbeit der Schüler.

III. Heilmittel.

4. Durch die Presse, durch Vereine und sachgemässe Vorstellungen an massgebender Stelle ist auf eine umfassende und einheitliche Regelung und Eingliederung des Fortbildungsschulwesens hinzuarbeiten. Gesetzlich wäre Folgendes festzustellen:

a) Alle Jünglinge vom 14. bis 18. Lebensjahre sind zum Besuche der Fortbildungsschule verpflichtet. Für die Mädchen sind freiwillige Sonntags- und Wirtschaftsschulen einzurichten.

b) Die Schulen gliedern sich nach den örtlichen Bedürfnissen in ländliche, gewerbliche und kaufmännische Fortbildungsschulen.

c) Die wöchentliche Unterrichtszeit beträgt 3—6 Stunden.

d) Der Unterricht muss in der Regel in die Arbeitszeit der Schüler, nicht aber in ihre Freizeit verlegt werden.

e) Es ist eine fachmännische Leitung und Beaufsichtigung einzurichten.

f) Die Schulverwaltung muss ausreichend mit Zuchtmitteln ausgestattet sein, um einen geordneten Schulbesuch nöthigenfalls zu erzwingen, Störungen des Unterrichts zu verhüten und den Lehrer gegen Roheit und Bosheit zu schützen.

g) Bei der Ausbildung der Lehrer ist auf die Ausrüstung für den Unterricht und die Erziehung in der Fortbildungsschule Rücksicht zu nehmen.

h) Die Grundzüge eines Lehrplanes sind zu geben.

i) Zweckmässige Lehr- und Lernmittel, die in Beruf und Leben einführen, sind vorzuschreiben.

k) Die staatlichen Zuschüsse müssen bedeutend erhöht, die Kostenantheile der Gemeinden genau festgestellt werden.

5. Der Widerstand von Eltern, Meistern und Arbeitgebern muss durch gesetzliche Massregeln, die Presse, Vereinsvorträge, freundliche Verständigung und augenfällige Leistungen der Schule besiegt werden.

6. Die Unlust und Abneigung der Schüler ist zu bekämpfen durch die Verlegung des Unterrichts in ihre Arbeitszeit, durch würdige Behandlung, durch anziehenden und praktischen Unterricht, durch fruchtbare Winke für Beruf und Leben, durch fesselnde Lehrmittel, durch merkbare Fortschritte und allerlei freundliche Ersatzmittel für die entzogene Freiheit und die vermehrte Arbeit.

7. Solche Ersatzmittel, die zugleich als Erziehungs- und Lernhelfer wirken, können z. B. folgende sein:

a) eine gute Volksbücherei, b) Zeitschriften für Fortbildungsschüler, c) Turnen, Turnfahrten, Turn- und Volksspiele, d) Besuch von gewerblichen Anlagen u. dergl., e) Lehrlingsheime mit anlockender Ausstattung, f) Unterhaltungsabende, g) Preisvertheilungen, h) Veranstaltung zur religiösen Weiterbildung durch die Geistlichen.

(Angenommen bei der XXX. Allgem. deutschen Lehrerversammlung; Ref. Schulrath Polack aus Worbis.)

7. Über die Errichtung von Mädchen-Fortbildungscursen.

1. Das Interesse des allgemeinen Volkswohles gebietet es, dass die Frauen aller Volksschichten für ihren Beruf als Führerinnen eines Haushaltes auf das sorgfältigste vorgebildet werden.

2. Die Erfahrung lehrt, dass gegenwärtig diese Vorbildung den Mädchen der unteren Volksschichten im Hause nur wenig oder gar nicht, den Mädchen des Mittelstandes vielfach in unzureichender Weise gewährt wird.

3. Die Errichtung von öffentlichen allgemeinen Fortbildungscursen, welche den Zweck haben, den heranwachsenden Mädchen einen Unterricht zu gewähren, der sie für ihr künftiges Walten im Hause und in der Familie vorbereitet, ist eine Nothwendigkeit.

4. Dem Bedürfnisse eines grossen Theiles der Bevölkerung entsprechend sind Fortbildungscurse zu gründen, welche an die allgem. Volksschule anschliessend, den Mädchen, die schon in der allgem. Volksschule oder in den unteren Classen der Bürgerschule schulmündig wurden, eine praktische Ausbildung zur Führung eines einfachen Haushaltes geben, und deren obligatorischer Besuch für Fabriksarbeiterinnen und gewerbliche Hilfsarbeiterinnen höchst wünschenswert erscheint.

5. Für jene schulmündigen Mädchen, welche die Bürgerschule absolviert haben, sind Fortbildungscurse nothwendig, welche sich an die Bürgerschule anschliessen und durch Wiederholung, Vertiefung und Erweiterung des dort gebotenen Unterrichtes jenes Wissen vermitteln, dessen die Frau des Mittelstandes bedarf, soll sie einst ihre Pflicht als Hausfrau und Mutter in vollem Umfange erfüllen können.

(Angenommen von der Bürgerschullehrer-Conferenz des VIII. Inspectionsbezirkes in Wien am 21. Juni 1893.)

8. Welche Ursachen wirken hemmend auf die Erzielung eines guten mündlichen und infolgedessen auch schriftlichen Gedankenausdruckes? Was wäre zur Behebung der einzelnen Mängel zu thun?

1. Ein besserer Ausdruck wäre zu erreichen durch zahlreichere Errichtung von Kindergärten, Kinderhorten; Correctheit, unablässiges, energisches Streben, Mannigfaltigkeit und möglichste Selbständigkeit des Ausdruckes nicht allein beim Sprachunterrichte, sondern auch in allen übrigen Unterrichtsgegenständen und durch Einführung des zweieventuell dreijährigen Jahresturnus statt des Abtheilungsunterrichtes bei denjenigen Gegenständen, deren Natur es erlaubt.

2. Der Beginn des grammatischen und Realunterrichtes ist auf eine höhere Jahresstufe (drittes Schuljahr) zu verlegen. Ersterer ist nur Mittel zum Zweck und dazu bestimmt, das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit des Schülers zu regeln und zu fördern, und soll auf das durch den Bedarf und die bestehenden Anordnungen Nothwendigste eingeschränkt werden. An Stelle des Realunterrichtes tritt im zweiten Schuljahr ein die Sprachfertigkeit fördernder Anschauungsunterricht. Auf der mittleren Schulstufe ist namentlich an gemischt-sprachigen Orten und dort, wo jede Jahresstufe einem Schuljahre entspricht, die Stundenzahl und der Stoff in den Realien zu vermindern und die Stundenzahl des Sprachunterrichtes zu vermehren.

Die dem Sprachunterrichte zufallenden Stunden sind nicht einem mechanischen Grammatisieren zuzuwenden, sondern zur Hebung der Sprachfertigkeit zu verwenden.

3. Bei Behandlung des Lesestückes muss eine Methode angestrebt werden, welche mehr als bisher die freie Wiedergabe des Gelesenen und das vollständige Eindringen in den Sinn desselben fördert.

Der Lehrer soll sich besonders bei jedem Unterrichte einen möglichst kurzen und präcisen Ausdruck aneignen und sorgen, dass die Schüler soviel als möglich zum Worte kommen.

Auch das Memorieren stelle sich schon durch die Auswahl geeigneter Lesestücke und das richtige Recitieren in schöner Sprachform in den Dienst der Sprachfertigkeit

und beginne in ausgiebiger Weise mit Mustersätzen auf der Unterstufe, besonders dort, wo die sprachliche Vorbildung der Kinder mangelhaft ist.

4. Schülerbibliotheken sollen überall bestehen und mit Rücksicht auf ihre Verwendung für den Unterricht und die Erzielung einer höheren Sprachfertigkeit eingerichtet werden. Sie sind beim Sprach- und Aufsatzunterricht, ferner auch in den einschlägigen Realien zu verwerten.

(Angenommen bei der V. mähr. Landes-Lehrerconferenz in Brünn am 5. Sept. 1892; Referent Dir. F. Böhm.)

9. Der Sprachunterricht und unsere Sprachbücher.

1. Ein Sprachbuch für Volksschulen soll sich nicht mit der Vermittlung grammatischer Kenntnisse zufriedengeben, sondern in seiner ganzen Anlage darauf hinzielen: a) den Sprachschatz der Schüler zu vermehren, b) deren Sprachfertigkeit zu vervollkommnen und c) das Sprachgefühl derselben zu verfeinern.

2. Deshalb soll ein solches Buch jeden gelehrten Aufputz verlieren und das Hauptaugenmerk auf die Übungen legen. Die wenigen Belehrungen und Sprachgesetze, welche in das Buch aufgenommen werden, sollen klar und bündig, unter allen Umständen aber richtig sein.

3. Der Lehrgang in den Sprachbüchern soll die beiden zuletzt aufgetauchten Methoden des Sprachunterrichtes, die „anlehnende" und die „heuristische", verschmelzen. Dies wird erreicht, wenn Sprach- und Lesebücher möglichst viele Berührungspunkte haben.

4. Die Behandlung des Lehrstoffes soll auf den verschiedenen Unterrichtsstufen eine verschiedene, dem Stande derselben angemessene sein. Stets soll der Anschaulichkeit Rechnung getragen und nie zu vielerlei dargereicht werden.

5. Die Aufgaben sollen derart zusammengestellt sein, dass sie dem Durchschnitte der kindlichen Kräfte in Umfang und Inhalt ebenmässig seien, dass zwischen den einzelnen Bestandtheilen nach Thunlichkeit ein sachlicher Zusammenhang bestehe, denn der ganze Sprachunterricht zielt ja nach Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke, und drittens, dass sie von dem Einzuübenden das Schwierigere, das Seltenere, das in der gewöhnlichen Umgangssprache am meisten Verstümmelte öfter als das ohnehin Bekannte bringen.

6. In den Sprachbüchern dürfen Übungen, die der Wiederholung oder der Zusammenfassung von Gelerntem, nicht fehlen. Wiederholungsaufgaben sollen stets Neues im Stoffe bieten.

7. Die von Franz Kern, Gymnasialdirector in Berlin, angebahnte Vereinfachung auf dem Gebiete der Satzlehre soll bei Abfassung von Sprachbüchern Berücksichtigung finden; auch soll die von ihm vorgeschlagene Methode des Unterrichtes in der deutschen Satzlehre auf die Volksschule angewandt werden.

8. Rechtschreibung und Wortbildung sollen auf der Unterstufe an die Wortlehre angeschlossen werden. Ferner muss aber darauf Bedacht genommen werden, dass gerade in diesem Sprachfache die Übung das Ausschlaggebende ist.

9. Der Aufsatz muss aus dem Gelernten schöpfen oder sich aus demselben von selbst ergeben, daher ist eine Anlehnung dieses Unterrichtszweiges an das Lesebuch dringend geboten. Inwieferne Geschäftsaufsätze in ein Sprachbuch aufgenommen werden sollen, bestimmen die Verordnungen. Hier ist aber ein Allzuviel ungesund.

(Angenommen auf der V. Landes-Lehrerconferenz für Steiermark; Referent Franz Wachschütz.)

10. Über den schriftlichen Gedankenausdruck.

1. Der Schüler muss stets angehalten werden, bei jedem Unterrichtsgegenstande seine Gedanken zuvor mündlich klar und bündig auszudrücken.

2. Der grammatische Unterricht sei keine leere Gedächtnissache, sondern er trachte, das selbständige Denken und den selbständigen richtigen Ausdruck des Gedachten zu fördern. Es sind daher bei diesem Unterrichte alle bloss mechanischen schriftlichen Arbeiten auszuschliessen und das mechanische schriftliche Analysieren auf das geringste Mass zu beschränken.

3. Der Stoff für die Aufsätze wird im allgemeinen dem Lesebuche entlehnt; denn dieses hat als Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichtes zu gelten. Doch soll der Stoff auch dem Erfahrungskreise des Schülers entnommen werden.

Briefe und Geschäftsaufsätze müssen entsprechend berücksichtigt werden, ohne dass durch letztere der andere Unterricht zu viel beeinträchtigt werde.

Bei allen Aufsätzen ist die selbständige Ausdrucksweise des Schülers, sobald es seine geistige Fähigkeit zulässt, anzustreben.

4. In der allgemeinen Volks- und Bürgerschule sind nur folgende Stilarten zu pflegen: a) die Erzählung (Fabel), b) die Beschreibung bekannter Gegenstände und Personen, ausgehend vom Concreten, c) die Beschreibung einfacher Vorgänge, d) die Vergleichung, e) Briefe und Geschäftsaufsätze, wie solche das bürgerliche Leben bedarf.

5. Die allgemeine Volks- und Bürgerschule kann der Hausaufgaben aus pädagog. Gründen nicht entbehren; doch muss die Zahl und der Umfang derselben so bemessen sein, dass dadurch keine Überbürdung des Schülers stattfindet; auch muss demselben zur Ausführung der Aufgaben eine hinreichende Zeit zur Verfügung stehen.

6. Die Correctur darf bei keiner Aufgabe entfallen und muss derartig gestaltet sein, dass der Schüler zur klaren Erkenntnis seiner Fehler komme und befähigt werde, sobald als möglich selbständig das Richtige an ihre Stelle zu setzen.

(Angenommen auf der V. mähr. L.-L.-C. in Brünn am 5. Sept. 1892; Referent V.-L. Smetana.)

11. Über die pädagogische Bedeutung der Mathematik.

1. Die Mathematik gibt durch die Unmittelbarkeit ihrer Beweiskraft dem Kinde die Gewissheit, dass es eine ewige Wahrheit gibt, an der sich nicht zweifeln lässt. Die Algebra der Logik ist keine geistreiche Spielerei, sie bezeichnet vielmehr einen bedeutungsvollen Fortschritt in der Wissenschaft und darum auch in der Pädagogik und im Unterricht.

2. Durch die unmittelbare Gewissheit eines höchst wichtigen Wahrheitsbesitzes weckt die Mathematik das Gefühl der persönlichen Selbständigkeit. Solange der Mensch nicht zählen, nicht rechnen, nichts messen kann und ohne Urtheil durch die ihn umgebenden Erscheinungen geht, bleibt er ein Sclave derselben und seiner momentanen Wünsche und Begierden. Durch die Mathematik stellt er sich als der Beobachter und Beurtheiler der Aussenwelt gegenüber und setzt sich selbst auch in den Stand, ordnend, bildend und umgestaltend auf die Aussenwelt einzuwirken. Er erhebt sich aus einem Naturwesen zu einem Vernunftwesen, zu einer sittlichen Persönlichkeit.

3. Fern davon, die Religion zu beeinträchtigen, das Gefühl für dieselbe abzustumpfen, bietet die Mathematik vielmehr die kräftigste Anregung zu einer religiösen Lebens- und Weltanschauung. Die Zahlenreihe führt ebenso in das Unendliche und

Unermessliche wie jeder Raum. Die Betrachtung des Einzelnen im Ganzen und des Ganzen als des Inbegriffes unzählbarer Einzelwesen ist die unentbehrliche Voraussetzung der Erkenntnis, dass die Welt ein unermesslicher Organismus sei.

4. Nichts bewahrt wirksamer vor religiöser Schwärmerei als gründliches Wissen in der Mathematik.

5. Eine erfolgreiche Praxis ist aber überhaupt in keinem Berufe denkbar ohne mathematische Kenntnisse. Diese bilden somit die Grundlage für Wissenschaft und Leben, für Denken und Thun und sollten darum auch im Elementarunterricht als solche behandelt werden. Anschauungsunterricht, Naturkunde, Naturlehre, Geographie und selbst Geschichte und Religion setzen solche nicht bloss voraus, sondern geben auch ausserordentlich viel Gelegenheit, sie in Anwendung zu bringen und zu bereichern.

(Aufgestellt von Pfarrer Bähring in der „Pfälzischen Lehrerzeitung".)

12. Über die Sichtung des Lehrstoffes im Rechenunterrichte.

Für die einfachsten Schulverhältnisse empfiehlt es sich, folgende Stoffe zu streichen:

1. Die Grundrechnungsarten mit mehr als zweifach benannten Zahlen im schriftlichen Rechnen;

2. alle Rechnungen mit mehrgliederigen Grössen;

3. in der Zeitrechnung die Bestimmung des Anfangspunktes und des Endpunktes eines Zeitraumes nach Tag, Monat und Jahr aus Zeitdauer und End- beziehungsweise Anfangspunkt derselben;

4. aus der Bruchrechnung: Aufgaben über gemeine Brüche mit grossen und unbequemen Nennern — das Gleichnamigmachen und Zusammenzählen mehrerer gemeiner Brüche, deren Nenner eine grosse Zahl und nicht ohne weiters erkennbar ist — Vervielfältigen mit einem Bruche — Enthaltensein eines Bruches in einem andern — Theilung durch einen Bruch — allgemeine Darstellung der Verwandlung gemeiner Brüche in Decimalbrüche und umgekehrt;

5. der grösste Theil der Aufgaben aus der einfachen Regeldetri und die ganze zusammengesetzte Regeldetri;

6. aus der Zinsrechnung alle Aufgaben zur Berechnung der Zeit, ein grosser Theil der Aufgaben zur Berechnung des Zinsfusses, fast alle Aufgaben zur Berechnung des zinstragenden Capitals;

7. die Rabattrechnung mit Procenten auf Hundert;

8. die Mischungs- und Terminrechnung;

9. Aufgaben mit veralteten oder gar untersagten Benennungen.

(Angenommen in der Generalversammlung des nassauischen Provinziallehrervereines; Referent Rector Müller.)

13. Über das Stellenwertbestimmen beim Rechnen mit Decimalzahlen.

1. Vom Stellenwertbestimmen soll in der Volksschule auch in Hinkunft aus formalen Gründen nicht Abstand genommen werden.

2. Es soll aber ein Verfahren gehandhabt werden, welches dem kindlichen Auffassungsvermögen nicht zu viel zumuthet, und welches auch alle jene Vorzüge hat, die man mit Bezug auf das Schnellrechnen an dasselbe stellen muss.

3. Als solches empfiehlt sich mit einigem Vorbehalt jene Rechenmanier:

a) bei welcher der Divisor nicht gebrochen, sondern als Ganzes aufgefasst wird;

b) bei welcher dadurch, dass bei jener Stelle des Dividenden, die durch den ganzen Divisor dividiert Einer als Quotienten ergibt, angefangen wird, der Schüler einen sicheren Ausgangspunkt zur Erreichung seines Zieles gewinnt;

c) bei welcher vom Dividenden auf dem in einem geraden Verhältnis stehenden Quotienten geschlossen wird, also nicht wie bei der Nacke-Pammer'schen Verfahrungsweise vom Divisor auf den verkehrt proportionierten Quotienten.

4. Man verschmähe nicht alle äusseren Hilfsmittel.

5. Der Stellenwertermittlung muss schon beim Rechnen mit ganzen Zahlen vorgearbeitet werden.

6. Man vermeide Aufgaben mit vielstelligen Zahlen, berücksichtige vielmehr leicht überschaubare Zahlenverhältnisse und sorge stets für gute Veranschaulichung unter fleissiger Benützung der metrischen Masse und Gewichte.

(Ü.-L. Franz Brunner in der Zeitsch. d. oberösterr. L.-V. 1893, Nr. 4.)

14. Wie sind die Realien zu behandeln, damit dieselben auch den Sprachunterricht unterstützen?

I. Da die Sprachbildung von der Vorstellungs- und Gedankenbildung abhängig ist und letztere vornehmlich durch einen sorgfältigen Realienunterricht gewonnen wird, so kommt diesem auf allen Stufen der Volks- und Bürgerschule mit Rücksicht auf die Sprachbildung eine grosse Wichtigkeit zu.

II. Der sachliche und sprachliche Bildungswert der Realfächer gelangt zur Geltung: 1. durch anschaulich entwickelnde und allseitige Behandlung der Stoffe; 2. durch die Voranstellung der klaren sachlichen und sprachlich richtigen mündlichen Unterweisung vor die Benützung des Lesestückes; 3. durch sprachliche Darstellung aller gewonnenen Theilresultate und deren wiederholte Zusammenfassung zu einem Ganzen; 4. durch Vermeidung der Zerstückelung des Stoffes bei der Zusammenfassung durch möglichste Beschränkung der Theilfragen und Theilantworten; 5. durch bewusste Hervorhebung und sorgfältige Einübung der den Realfächern eigenthümlichen Ausdrücke und Wendungen; 6. durch Benützung der im Realunterrichte gewonnenen geeigneten Stoffe zu Stilübungen doch unter Beachtung der für den Aufsatzunterricht giltigen methodischen Gesichtspunkte.

III. 1. Der selbständige realistische Unterricht soll erst im 5. Schuljahre beginnen, vorbereitet durch Anschauungsunterricht und Heimatkunde; 2. der eigentliche Zeichenunterricht trete erst im 5. Schuljahre auf; 3 die im Stundenausmasse diesen Gegenständen zugewiesenen Unterrichtsstunden sollen anderen Gegenständen, namentlich dem Sprachunterrichte zukommen.

(Angenommen auf der V. L.-L.-C. in Graz. Referent Dir. F. Frisch; Zusatzthese III. von Dir. H. Trunk.)

15. Nicht Lebensgemeinschaften, sondern Lebensbilder.

1. Die Methode nach dem Princip der Lebensgemeinschaften ist allgemein zu schwer durchführbar, weil sie a) seitens des Lehrers eine umfassende Kenntnis der Natur verlangt, wie nicht jeder sie besitzt und sich aneignen kann; b) seitens der Schule zu viel Zeit erfordert, um befriedigende Resultate erzielen zu können; c) seitens der Schüler eine Fülle von Beobachtungen voraussetzt, die sie weder haben, noch haben können; deshalb ist diese Art der Stoffgruppierung für den Naturgeschichtsunterricht in den Volksschulen, von besonderen Fällen abgesehen, nicht zu empfehlen.

2. Zweckmässiger erscheint es, beim naturgeschichtlichen Unterrichte in der Volksschule Lebensbilder in den Vordergrund zu stellen; denn eine nach diesem Principe aufgebaute Stoffanordnung ist auf allen Stufen der Volksschule leicht durchführbar und führt sicher zum Ziele.

3. Als Ziele des Unterrichtes sind zu bezeichnen: a) die Kinder sollen beobachten, denken und die Natur verstehen lernen; b) ihr Herz und Gemüth soll dadurch veredelt werden; c) sie sollen durch den Unterricht nützliche Kenntnisse für das Leben erwerben.

4. Im Mittelpunkte der Stoffauswahl steht der Mensch und alles das in der Natur, was zu ihm in nahe Beziehung tritt. Zur Behandlung gelangen: a) Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers; b) wichtige, zum Menschen in naher Beziehung stehende Naturkörper der Umgebung aus allen drei Reichen; c) ausländische Pflanzen und Thiere, insofern sie für einen grossen Theil der Menschheit von besonderer Wichtigkeit sind; d) Naturkörper, die interessante Vorgänge in der Natur veranschaulichen, ohne dass sie zum Menschen in naher Beziehung stehen.

5. Der gesammte Lehrstoff lässt sich zweckmässig in zwei Curse gliedern. Der erste Cursus, für das 5. und 6. Schuljahr bestimmt, umfasst heimatliche Lebensbilder aus allen drei Naturreichen. Der zweite Cursus, für das 7. und 8. Schuljahr bestimmt, behandelt den Menschen, einige schwierige Objecte der Heimat, fremde Culturobjecte und technologische Stoffe.

6. In Bezug auf das Lehrverfahren ist zu fordern: a) Der Unterricht hat von Beobachtungen auszugehen; b) Beschreibungen der Objecte sind nothwendig, damit die Kinder zunächst beobachten lernen; c) mechanische Beschreibungen sind zu vermeiden, dagegen muss durch entsprechende Fragen die Denkthätigkeit der Schüler angeregt werden; d) die Beschreibung erfolge nach einem feststehenden Plan (?); e) sie darf nicht die Hauptsache bei der Behandlung bilden; deswegen lege man auch keinen besonderen Wert auf die wissenschaftlichen Fachausdrücke; f) das Hauptgewicht lege man auf die Entwickelung am Objecte und auf die Beziehungen desselben zum Ganzen, insbesondere zum Menschen; g) man verwerte auch, wenn thunlich, poetische Stoffe; h) das Ergebnis der Lection bilde ein durch Zusammenfassung gewonnenes Ganze.

(Angenommen auf der Landes-Lehrerversammlung in Oldenburg; Referent Bruns.)

16. Über den Unterricht in der Steilschrift.

1. Das Heft muss genau in der Mitte vor dem Schreibenden und zwar parallel zum Pultrande liegen. Die Zeilen in den Heften sollen die Länge von 13 cm nicht überschreiten. Die mit langen Zeilen im Handel vorkommenden Hefte können in der Weise benützt werden, dass sämmtliche Seiten durch senkrechte Striche in zwei Theile getheilt und nach einander wie getrennte Flächen beschrieben werden. Das Einlegen des Heftes entspricht ebenfalls diesem Zwecke. Längere Zeilen schreiben und im Verlaufe derselben die Tafel oder Schreibfläche rücken zu lassen, ist nicht zu empfehlen.

2. Um die gerade Mittenlage des Heftes innezuhalten und jede seitliche Neigung des Kopfes zu vermeiden, soll darauf gesehen werden, dass sich das betreffende Buch, aus welchem abgeschrieben wird, niemals seitwärts, sondern vor dem Schreibheft befinde.

3. Das Körpergewicht ruhe auf dem Gesässe. Der Rumpf ist gerade, der Kopf ein wenig nach vorn geneigt, die Brust frei, parallel zum Pultrand, beide Füsse ruhen zwanglos auf dem Boden. Die Augen stehen von der Schreibfläche 30 bis 40 cm ab.

4. Beide Unterarme ruhen bis zu $\frac{2}{3}$ so auf dem Pulte, dass sich die Hände vor der Mitte des Körpers begegnen und hier nahezu einen rechten Winkel bilden. Beide

Ellbogen müssen vom Rumpfe eine Handbreite entfernt sein. Die linke Hand liegt auf der zu beschreibenden Fläche, die rechte schreibt.

5. Der Handteller der schreibenden Hand sei nur ein wenig nach links geneigt. Alle Finger werden etwa 3 cm von der Federspitze leicht eingebogen, so dass die Daumenspitze zwischen die Spitzen des Zeige- und Mittelfingers, jedoch etwas höher zu liegen kommt und der kleine Finger mit seiner äusseren Kante bis zum zweiten Glied auf der Schreibfläche ruht. Der Federhalter ruhe an der Mittelhand zwischen dem Zeigefinger und dem Daumen; sein oberes Ende sei gegen den Ellbogen, niemals gegen Schulter und Brust gerichtet, so dass beide Federspitzen auf der Schreibfläche ruhen. Buchstaben und Wörter werden fast nur durch die Bewegung der Fingergelenke ausgeführt, wobei die Finger sich ganz ungezwungen bewegen.

6. Der rechte Arm wird in der Schreibfläche nach jedem zweiten oder dritten Worte nach rechts geschoben, derart, dass seine jeweiligen Lagen unter sich parallel bleiben. Die Verbindungslinie der Schultern und der Augen muss während der ganzen Dauer des Schreibens genau wagrecht gerichtet bleiben; der Oberkörper darf sich nicht nach vorn beugen, die Brust nicht an den Pultrand gestützt werden.

7. Tafel und Papier müssen nach jeder Zeile entsprechend in die Höhe geschoben werden, damit stets ein gehöriger Abstand zwischen der schreibenden Federspitze und dem untern Pultrand gewahrt bleibe.

8. Die Schüler dürfen nicht zu lange schreiben, sonst ermüden sie besonders im Handgelenke. Der Unterricht werde nach kurzen Zwischenräumen unterbrochen und die eingetretene Pause durch Freiübungen oder Gesang ausgefüllt.

9. Zum Schreiben sind im allgemeinen alle Federn geeignet, deren Spitze nicht zu scharf und welche überhaupt nicht zu hart sind.

10. Beim Schreibunterrichte ist folgende Stufenreihe der Linienverhältnisse zu beachten. Für Volksschulen Current: 5 Stufen, deren N-Höhe 4, 3·5, 3, 2·5, 2 mm und deren Verhältnis der N-Höhe zur Ober- und Unterlänge 1 : 1·5, 1 : 2, 1 : 2, 2·5 : 5·5, 2 : 4 beträgt. Latein: 4·5 : 6·5; Abstand der Linien in Rechenheften 7 mm, in einlinigen Sprach- und Schreibheften 12 mm.

Für die oberen Stufen der Volksschulen und für Bürgerschulen: I. Stufe, Schreibhefte doppelt liniert, Linienverhältnis: Current 2·5 : 5·5, Latein 4·5 : 6·5 mm, Sprachhefte einfach liniert, Abstand 12 mm. II. Stufe, Schreibhefte dreilinig, Current N-Höhe 2 mm, Verhältnis: 5 : 7; Latein: N-Höhe 3 mm, Verhältnis 4 : 7. III. Stufe, Schreibhefte einlinig. Linienabstand 12 mm.

(Aus der Instruction des h. k. k. L.-Sch.-R. für Mähren vom 12. Sept. 1892.)

17. Wie vermag der Handfertigkeitsunterricht der Schule zu dienen?

1. Der Handfertigkeitsunterricht fördert das Erziehungswerk der Schule, indem er die Schüler zu Fleiss und Sparsamkeit, zu Sauberkeit und Ordnung erziehen hilft.

2. Er vertieft ihren Einfluss, indem er in demselben Sinne doch auf andere Weise
wie das Schreiben und Zeichnen Hand und Auge bildet,
wie der Unterricht in den Realien den Sinn für das Beobachten schärft,
wie Rechnen und Geometrie mit Zahl- und Raumgrössen umgehen lehrt,
und wie das Turnen körperliche Tüchtigkeit, Geschicklichkeit und Willenskraft entwickelt.

3. Er ergänzt den Schulunterricht, indem er neben das theoretische Wissen die

empirische Erfahrung treten lässt und damit die Entwickelung der praktischen Intelligenz unterstützt.

4. Er dient dem Schulunterrichte unmittelbar, indem er die dort behandelten Begriffe anschaulich macht und darstellt, sowie den Schüler anleitet, sich die zur Veranschaulichung und zum Experiment dienenden Mittel und Apparate auf einfache Weise selbst zu schaffen.

(Aufgestellt bei der XXX. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung von Director Dr. Götze in Leipzig.)

18. Die Anschauungsübungen im Kindergarten.

1. Die Anschauungsübungen haben den Zweck, das Auge des Kindes im genauen Erfassen aller Formen zu üben, die kindliche Denkkraft anzuregen, sein Herz für die Liebe zur Natur empfänglich zu machen und das Kind zur richtigen Wiedergabe des empfangenen Eindruckes durch das Wort anzuleiten.

2. Die Anschauungsübungen sind in der ersten Beschäftigungszeit des Tages vorzunehmen, sollen nicht länger als eine halbe Stunde dauern und zweimal in der Woche vorgenommen werden. Unter den Anschauungsübungen sind die Memorierübungen nicht mit inbegriffen.

3. Es sollen mit dem Kinde naheliegende Objecte und Naturerscheinungen, die es selbst beobachten kann, besprochen werden.

4. Lässt sich das Anschauungsobject in Natur vorführen, so ist es vorzuzeigen; sonst dienen Bilder und Modelle als Anschauungsmittel.

5. Jeder Anschauungsübung soll ein Plan zugrunde liegen.

6. Der Vorgang bei der Anschauungsübung gliedert sich in die Einleitung, das Vorzeigen und das Besprechen des Objectes. Bei der Besprechung wechselt das Fragen mit dem Erzählen.

(Angenommen vom „Verein für Kindergärten und Kinder-Bewahranstalten in Österreich"; Referentin Kindergärtnerin Ernestine Berger.)

19. Über Lehrerbildung.

1. Wegen der Wichtigkeit und Schwierigkeit eines wahrhaft erziehenden Volksschulunterrichtes ist die Fachbildung im Seminare zu erweitern und zu vertiefen.

2. Den Seminaren kann dagegen nicht die Aufgabe zufallen, auch die der Fachbildung zur Grundlage dienende allgemeine Bildung zu ermitteln; sie müssen daher noch mehr als bisher im wesentlichen pädagogische Fachschulen werden.

3. Die unerlässliche Grundlage für die Fachbildung ist nicht in einer besonderen Präparandenschule, sondern in einer der staatlich anerkannten höheren Schulen zu erwerben.

4. Zu Seminarlehrern sind nur solche Männer zu berufen, welche sich im Dienste der Schule (besonders der Volksschule) bewährt haben.

5. Die Seminare sind nicht als Internate einzurichten. Sollten örtliche oder persönliche Verhältnisse eine Ausnahme hievon durchaus nöthig machen, so darf die Hausordnung doch nie die Entwickelung selbständiger Charaktere verhindern.

6. Die Seminare sind nur in grösseren Städten oder in deren Nähe zu errichten.

(Beschlüsse des Landes-Lehrervereins in Braunschweig auf Grundlage der Gutachten seiner Zweigvereine.)

III.

Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von FERD. FRANK.

Der deutsch-österreichische Lehrerbund umfasst 5 Landeslehrervereine (Böhmen, Niederösterreich, Mähren, Oberösterreich, Salzburg) und 40 Einzelvereine (21 aus Steiermark, 9 aus Schlesien, 6 aus Kärnten, 1 aus Tirol, 1 aus Vorarlberg, 1 aus Krain und 1 aus der Bukowina) mit 11085 Mitgliedern.

Seit der letzten Vollversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes, welche am 19. Juli 1892 in Linz stattfand, wurden 7 Sitzungen des Bundesausschusses und eine Abgeordnetenversammlung, letztere am 2. November 1893 im Zeichensaale des städt. Pädagogiums in Wien, abgehalten.

Ein Mitglied des Bundesausschusses, Herr Clemens Aigner, Bürgerschuldirector in Linz, wurde uns am 1. Februar 1893 durch den Tod entrissen. Neben seiner reichen Erfahrung, die er sich als Schulmann, k. k. Bezirksschulinspector und Obmann des oberösterr. Landeslehrervereins erworben hatte, ragte er durch sein bedeutendes Wissen auf allen Gebieten des Schulwesens hervor. In ihm verlor der Bundesausschuss einen seiner treuesten Berather.

Die Verhandlungsgegenstände des Bundesausschusses waren folgende:

1. Die Durchführung der in dem Thema: „Was wir fordern" aufgestellten Punkte. Der von den Herren Hilber (Traiskirchen) und Rudolf (Reichenberg) ausgearbeitete Entwurf einer Eingabe an das Unterrichtsministerium, worin die Forderungen der Lehrerschaft aufgestellt sind, wurde vom Bundesausschusse nach eingehender Berathung genehmigt und wird zur geeigneten Zeit dem Ministerium f. C. u. U. überreicht werden.

2. Der Entwurf eines Organisationsstatutes für Bürgerschulen wurde nach thunlichster Berücksichtigung der von den Bundesvereinen eingeholten Gutachten fertiggestellt und der Abgeordnetenversammlung am 2. November 1893 vorgelegt.

3. Veröffentlichung einer Kundgebung zu Ostern 1893. (Siehe die Chronik.)

4. Die fast alljährlich, diesmal vom Salzburger Landeslehrervereine angeregte Frage der Schaffung eines Bundesorganes wurde vom Bundesausschusse in mehreren Sitzungen eingehend erörtert und darüber in der Abgeordnetenversammlung am 2. November 1893 vom Herrn Eduard Jordan Bericht erstattet.

5. Bezüglich der Verleihung von Auszeichnungen an Lehrpersonen, welcher Berathungsgegenstand dem Bundesausschusse vom oberösterr. Landeslehrerverein zugieng, wurde ein Referat für die Abgeordnetenversammlung am 2. November 1893 vorbereitet, welches Herr Alois Mikusch erstattete.

Bei der am 20. Juli 1893 stattgehabten Enthüllungsfeier des Hasnerdenkmales in Ischl wurde dem Bundesobmanne, Herrn Anton Katschinka, die Ehre zutheil, die Festrede zu halten.

Die vom deutsch-österr. Lehrerbunde ins Leben gerufene Hasnerstiftung wies am 2. November 1893 ein Vermögen von 1053 fl. 22 kr. auf; die Bundescasse enthielt am selben Zeitpunkte 696 fl. 42 kr.

Herr Dr. Kohn in Wien hat dem Bunde die ansehnliche Spende der ganzen ersten Auflage (1000 Stück) seiner vorzüglichen Tabelle „Erste Hilfe bei Unglücksfällen und Erkrankungen in Schulen" gemacht. Für Schulen wird ein Stück dieser Tabelle um 10 kr. (von 100 Stück an 15% Ermässigung), für Nichtlehrer um 30 kr. abgegeben.

Die am 2. November 1893 im Zeichensaale des städt. Pädagogiums abgehaltene Abgeordnetenversammlung hatte folgende Tagesordnung:

I. Bericht über die Thätigkeit des Bundesausschusses. Erstattet vom Bundesobmanne.

II. Vorlage einer Denkschrift an das h. Unterrichtsministerium, betreffend die Organisation der Bürgerschule. Berichterstatter Herr Victor Zwilling.

III. Schaffung eines Bundesorganes. Berichterstatter Herr E. Jordan.

IV. Über die Verleihung von Auszeichnungen an Lehrpersonen. Berichterstatter Herr Al. Mikusch.

V. Prüfung und Beschlussfassung über die vom Bundesausschusse gelegte Rechnung.

VI. Bestimmung der Zeit und des Ortes der nächsten Hauptversammlung des Bundes.

VII. Wahl von 10 Vertretern des deutsch-österreichischen Lehrerbundes in das Curatorium der Pestalozzistiftung.

Die einzelnen Punkte fanden folgende Erledigung:

Die Denkschrift an das Ministerium f. C. u. U., betreffend die Organisation der Bürgerschule, wurde in der an anderer Stelle mitgetheilten Form angenommen und wird zur geeigneten Zeit überreicht werden.

Herr Eduard Jordan beleuchtete in längerer Rede die Idee, sämmtliche in Österreich erscheinenden pädagogischen Zeitschriften in ein einziges grosses Blatt, das Bundesorgan, zu vereinigen. Nach seinen Ausführungen wäre es recht wohl möglich, den Vereinen in den einzelnen Kronländern im Bundesorgane den entsprechenden Raum für ihre Mittheilungen zu überlassen, ihnen nach Massgabe der Abnehmerzahl einen bedeutenden Gewinnantheil zu sichern und die derzeitigen Schriftleiter der verschiedenen Blätter mit festem Gehalte zu übernehmen.

Seine namens des Bundesausschusses gemachten Ausführungen fanden lebhaften Widerspruch, besonders vonseite der Vertreter aus Böhmen, Mähren, Niederösterreich und Graz.

Über den Gegenstand wurden folgende Beschlüsse gefasst:

1. Die Abgeordnetenversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes gibt der Überzeugung Ausdruck, dass die Schaffung eines gut geleiteten Bundesorganes unerlässlich ist. Die Zweigvereine werden aufgefordert, diese wichtige Angelegenheit in ihren Kreisen zu besprechen und das Ergebnis der Berathungen dem Bundesausschusse einzusenden.

2. Die Anschauungen des Referenten Jordan sind ebenfalls den Bundesvereinen zur Prüfung vorzulegen.

Bezüglich des Gegenstandes „Verleihung von Auszeichnungen an Lehrpersonen" stellte Herr Alois Mikusch namens des Bundesausschusses nach eingehender Begründung den Antrag, die Versammlung möge erklären, dass die Auszeichnung von Lehrpersonen durch Verleihung des silbernen Verdienstkreuzes mit und ohne Krone der gegenwärtigen socialen Stellung des Lehrerstandes nicht entspreche. Der Bericht wurde zur Kenntnis genommen, von einer Beschlussfassung aber abgesehen.

Als Ort für die Anfang August 1894 in Aussicht genommene V. Vollversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes wurde Innsbruck bestimmt.

Gottfried Herbe, Berichterstatter.

Niederösterreichischer Landeslehrerverein. 23. Vereinsjahr. 37 Zweigvereine. 2948 Vereinsmitglieder. Mitglieder der Leitung: Obmann Ernst Georg. Obmann-Stellvertreter: Dittrich Gustav und Jordan Ed. Schriftführer: Mikusch Alois, Grossmann Jos., Kühn W. Zahlmeister: Grossschopf Ig. Rechnungsführer: Fitzga Ed. und Huber Karl. Im 22. Vereinsjahre fand wegen der Vollversammlung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Linz 1892 keine Hauptversammlung des niederösterr. L.-L.-V. statt. Am 17. und 18. Juli 1893 fand die Hauptversammlung in Waidhofen a. d. Thaya unter zahlreicher Betheiligung der Vereinsmitglieder aus allen Bezirken Niederösterreichs statt. Themen: Unsere Organisation, Ref. Jordan Eduard. Bericht über den Stand der Gehaltsregulierung und über die Ergebnisse der über dieselbe abgehaltenen Enquete des Landtages (Vertreter des niederösterr. L.-L.-V. in derselben Dittrich, Fitzga, Grossmann), Ref. Dittrich G. Reform der Lehrpläne, Ref. Hilber Karl.

In den 8 Sitzungen der Vereinsleitung wurden folgende Gegenstände behandelt: Fahrpreisermässigung bei den k. k. Staatsbahnen. Petition an den h. Landtag um Regelung der Gehalte der Lehrer N.-Österreichs ausser Wien; Personalclassensystem. Experte: Landtags- und R.-R.-Abg. Prof. Dr. Hubert Fuss. — Nachruf an den allzu früh verstorbenen Prof. Fuss. Rechtschutzangelegenheit des O.-L. Gutleder Mich. in Dorfstetten. Abordnung von 5 Ausschussmitgliedern (Ernst, Dittrich, Fitzga, Grossmann, Mitterbauer) in der Gehaltsangelegenheit zu den Mitgliedern des h. Landesschulrathes und des h. Landtages. Nachruf an B.-D. Clem. Aigner, Obmann des oberösterr. Lehrervereines. Fortbildungs- und Haushaltungsschulen für Mädchen. Verhältnisse der österr. Schulzeitung. Besprechung der „Forderungen der Lehrer", wie sie im deutsch-österr. Lehrerbund aufgestellt wurden. Ernennung des Lehrers und Redacteurs der „Fr. päd. Bl." A. Chr. Jessen zum Ehrenmitglied. Zustimmung zur Kundgebung des deutsch-österr. L.-B. zu Ostern 1893. Gründung eines Dispositionsfondes des niederösterr. L.-L.-V. Zum 25jähr. Jubiläum des Zweigvereines „Neunkirchen". Festrede G. Ernst. Besprechung der Vorlage eines Gesetzentwurfes in Gehaltsangelegenheiten von Prof. Dr. Lustkandl. Dank an Dr. Heinemann und Prof. Lustkandl. Theilnahme des niederösterr. L.-L.-V. an der Enquete des h. niederösterr. Landtages betreffend Gehaltsregulierung. Vertheilung von 200 fl. an 21 Mitglieder aus der Unterstützungscasse.

Vereinsvermögen 744·79 fl. Stiftung: Kaiser Franz Josefs-Jubiläumsfond. Organ des niederösterr. Landeslehrervereines: Österr. Schulzeitung. Abonnenten 1559. Red.: K. Huber. Verwalter Ig. Grossschopf.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 19. Vereinsjahr. 202. Plenarversammlung (Generalversammlung am 6. October 1892): Bildung und Wissenschaft (F. Frank). — 203. Pl. am 3. November: Beiträge zur fortschreitenden Entwicklung im Naturgeschichts-

Unterrichte (R. Aufreiter). Debatte zu Frank's Vortrag. — 204. Pl. am 17. November: Fortsetzung der Debatte zu Frank's Vortrag. — 205. Pl. am 1. December: Verwahrloste Jugend (J. Holczabek). Debatte zu Aufreiter's Vortrag. — 206. Pl. am 5. Jänner 1893: Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie von Dr. Adolf Josef Pick (V. Zwilling). Debatte zu Holczabek's Vortrag. — 207. Pl. am 21. Jänner (Pestalozzifeier): Festrede (V. Zwilling). — 208. Pl. am 9. Februar: Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule (A. Druschba). Vorlage des Pädagogischen Jahrbuches 1892 (F. Frank). Fortsetzung der Debatte zu Holczabek's Vortrag. — 209. Pl. am 2. März: Die Logik in der Schule (D. Simon). Prang's kurzer Curs im Formenstudium und Zeichnen (K. Lang). — 210. Pl. am 6. April: Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere (Dr. V. Nietsch). Debatte zu Simon's Vortrag. — 211. Pl. am 20. April: Ernst Schelmerding, Hygienische Episteln I. Band; Franz Mohaupt, Kleiner Gesundheitsspiegel (J. Schamanek). Debatte zu Lang's Vortrag. — 212. Pl. am 4. Mai: Die Unfreiheit des menschlichen Willens und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht (Strobl). — Der Verein betrauerte das Hinscheiden der Gemahlin seines Ehrenmitgliedes Dr. Friedrich Dittes, sowie der Mitglieder Bürgerschullehrer Karl Platzer, Bürgerschullehrer Ludwig Graf und Bürgerschullehrer Alois Sinzinger. Danksagung für die vom h. niederösterr. Landtage und vom wohllöbl. Gemeinderath der Stadt Wien erhaltenen Subventionen zur Herausgabe der Pädagogischen Jahrbücher. — Zustimmungserklärung zu der Kundgebung des deutsch-österr. Lehrerbundes in Angelegenheit der Schulfrage (Ostern 1893). — Ausschuss: M. Zens, Vorsitzender; Dr. A. J. Pick und F. Frank, Stellvertreter des Vorsitzenden; J. Schamanek, J. Krapfenbauer, V. Zwilling und K. Kratochwil, Schriftführer; K. Salava, Cassier; L. Müllner und M. Baumann, Bibliothekare; A. Fischer, E. Rybiczka, R. Aufreiter, Dr. V. Nietsch und A. Holzwarth, Ausschussmitglieder. — Kanzlei des Vorsitzenden: VIII., Josefstädterstrasse 93.

Erster Wiener Lehrerverein „Die Volksschule". XXX. Vereinsjahr. Obmann Konrad Süssmayer. Vereinsorgan: „Die Volksschule", redigiert von Ant. Katschinka (V. Nikolsdorferstr. 18), Wochenschrift, jährlich 4 fl. Ausschussmitglieder: Katschinka, Kugler, Winter, Herbe, Petzel, Jung, Sturm, Duchoslav, Ranftler, Seitz, Eibert, Stranz, Staudigl, A. Zens, Klein. Vereinskanzlei: VI. Magdalenenstr. 1.

In der Generalversammlung vom 26. Jänner 1893 nahm der Verein Stellung gegen die Besetzung von Oberlehrer- und Lehrerstellen durch weibliche Lehrkräfte (Antrag F. Krautmann). In diesem Sinne wurde eine Petition an den löbl. Stadtrath von Wien eingesandt. In derselben Versammlung beantragte Herr Seipel, der Verein Volksschule möge alle seine geschäftlichen Unternehmungen dem Wiener Lehrerhausvereine abtreten (mit allen gegen zwei Stimmen abgelehnt).

9. März 1893. Beschlussfassung über eine Eingabe an den h. niederösterr. Landtag um Abänderung des bestehenden Einreichungsmodus bei Bewerbungen um definitive Lehrstellen in Wien (A. Katschinka).

Bericht des Obmannes Süssmayer über die Wichtigkeit und Bedeutung des Vereinsorganes.

13. April 1893. Vortrag Allram (Über den internationalen Erziehungsrath).

Beschlussfassung über die Herausgabe von Bezirksplänen (Antrag Kugler).

18. Mai 1893. Der erste Wiener Lehrerverein spricht den von der Wiener Lehrerschaft in den B.-S.-R. gewählten Vertretern für ihre in der Frage der religiösen Übungen

dargelegte männliche und überzeugungstreue Haltung die dankende Anerkennung aus, in gleicher Weise jenen 6 Mitgliedern des Wiener Gemeinderathes, welche sich an dieser Frage in der gleichen Weise betheiligt haben (Strauss).

Herr Herbe berichtet über Jugendliteratur und empfiehlt die Monatsschrift: „Für die Jugend des Volkes".

15. Juni 1893 (Wanderversammlung in Meidling). Herr E. Jordan: Vortrag „Die Schule in der Gegenwart". Wahl von Delegierten in die Landeslehrerconferenz (A. Zens, F. Klein und R. Petzel).

19. October 1893. Über das Werk „Deutsch-Mythologische Landschaftsbilder von Guido List" (Vortrag Krautmann).

9. November 1893. „Die Frage der Schulreinigung und die fixe Anstellung von Schuldienern an den städt. Volksschulen in Wien" (Katschinka).

Referat über die neuen Bezirkspläne (Katschinka). „Rückblick auf die Landeslehrerconferenz in Waidhofen a. d. Th." (Berichterstatter A. Zens).

Verein „Bürgerschule" in Wien. Obmann: Bürgerschuldirector Theodor Scholz; 250 Mitglieder. Vereinsorgan: „Die Bürgerschule", monatlich 2 Nummern, pro Jahrgang 3 fl., geleitet von E. Brandeis. Der Verein hielt im abgelaufenen Vereinsjahre 6 Ausschusssitzungen und 5 Vollversammlungen, in welchen eine eingehende Besprechung der an den österr. Bürgerschulen in Verwendung stehenden Lehrxtexte vorgenommen wurde. Es referierten am 18. Februar A. Mayer über geometrische, 15. April Wallner über grammatische Lehrtexte. Am 17. Juni besprach Fr. Kopetzky die Lesebücher von Mair und Brandeis die Hilfsbücher für Geschichte. Am 28. October besprach Wohlbach die Lehrbücher der Geographie. Der Verein veranlasste eine Eingabe an das h. Unterrichtsministerium betreffend die Vertretung der Bürgerschule durch Bürgerschullehrer im Bezirkschulrathe, votierte dem Wiener Stadtrathe den Dank für sein Eintreten zu Gunsten der männlichen Schulleiter, unternahm am 11. Mai einen Ausflug nach Carnuntum und veranlasste die Herausgabe eines Kalenders und einer Beilage zum Vereinsorgan, betitelt „Die Jugendbibliothek". In der am 23. December 1893 abgehaltenen Generalversammlung wurden gewählt: Theod. Scholz zum Obmann, A. Mayer zum Obmannstellvertreter, Kirchmayer und Siebert zu Schriftführern, E. Brandeis zum Redacteur.

Der Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. Sitz: Wien, I. Wipplingerstrasse 8, hat mit diesem Jahre sein 24. Vereinsjahr zurückgelegt.

Nach den neuen Satzungen, welche im Jänner 1893 die behördliche Genehmigung erhielten, entfaltet die Vereinsleitung ihre Thätigkeit nach zwei vollständig getrennten Richtungen: Section I hat für die Wahrung der Standesinteressen der Lehrerinnen und für die Verbreitung rationeller Grundsätze über weibliche Erziehung zu sorgen. Die Herausgabe der „Österreichischen Lehrerinnenzeitung" wurde veranstaltet, ferner wurde „über Mädchen-Fortbildung" berathen und der Entwurf von Organisationsplänen für Mädchen-Fortbildungsschulen entworfen.

Vorträge hielten ab am 7. Jänner: Dr. Emil Reich über „Traum ein Leben" von Grillparzer; am 22. Februar: Prof. Devidé über „Märchen und Kindesseele"; am 22. März: Prof. Gustav Rusch über „Die Verwendung der Versinnlichungsmittel beim Unterrichte in der astronomischen Geographie"; am 25. April: Lehrer Karl Prinz „Vorführung eines neuen Rechenapparates".

Der Section II sind die humanitären Institutionen des Vereines zugewiesen, als die

Erhaltung des „Heim für Lehrerinnen und Erzieherinnen", Verleihung von Stipendien und Unterstützungen, Stellenvermittlung etc. — Cassabestand 25000 fl.

Der Verein zählt 695 wirkliche, 46 unterstützende und 3 Ehrenmitglieder.

Generalversammlung: 27. October im Zeichensaale des städt. Pädagogiums.

Neuwahl des Ausschusses: Präsidentin unbesetzt. Section I: Vicepräsidentin: Marie Schwarz, B.-Lehrerin. Cassierin: Minna v. Gotthard, B.-Lehrerin. Schriftführerinnen: Louise v. Schewitz, B.-Lehrerin, und Marie Methinger, B.-Lehrerin; 4 Ausschussmitglieder.

Schriftleiterin des Vereinsblattes „Österreichische Lehrerinnenzeitung" (erscheint zweimal monatlich. — 2 fl. ganzjährig, für Mitglieder 1 fl.) Fanni Borschitzky, Volksschullehrerin.

Section II: Vicepräsidentin: Minna Freiin v. Mayr. Schriftführerin: Theodora Lernet, B.-Lehrerin. Cassierin: Marie Fischer, B.-Lehrerin. Buchhalterin: Alexandrine Mussil, B.-Lehrerin, und 7 Ausschussmitglieder.

L.-V. „Diesterweg" im III. Bezirk Wiens. Zahl der Mitglieder 80. 11. Vereinsjahr 1891/92. Obmann Jos. Vock. V.-L. 7 Vollversammlungen. Referate: Elternzeitschrift: „Schule und Haus". Änderung des Turnbetriebes. Vortrag: Entwicklung der Elektrotechnik. Referat über die Gehaltsregulierung. Vortrag über Steilschrift. Vereinigung der Wiener Lehrerschaft. Ref. Die Zapletal'sche Methode des Gesangunterrichtes. Anträge von allgem. Interesse: a) Eingabe an den löbl. Gemeinderath und löbl. Bezirksschulrath über das Riegenturnen; b) Auflösung sämmtlicher Wiener Lehrervereine und Gründung eines Centralvereines.

12. Vereinsjahr 1892/93. 7 Vollversammlungen. Anstellungs- und Avancementsverhältnisse. Für die Jugend des Volkes. Jugendspiele und Turnen. Anstellung von Oberlehrerinnen. Methode des Geschichtsunterrichtes nach Prof Rusch. Anträge: Definitive Anstellung sofort nach abgelegter Lehrbefähigungsprüfung. Sämmtliche Wiener Lehrervereine sollen gegen die Anstellung von Oberlehrerinnen und Directorinnen Stellung nehmen.

L.-V. im X. Bezirke Wiens. 11. Vereinsjahr 1892/93. Obmann Alois Mikusch. Vorträge: Schreibmaschine von Remington. Edisons Mimeograph. Geschichte der Malerei, Herr Einsle. Landschaftsbilder; Skioptikon, Herr Poruba. Elektr. Nebelhorn; Megaskop, Herr Schöberle. Besprechung: Wiener Centrallehrerverein oder Centralausschuss der Wiener Lehrervereine? Turnbetrieb (nach der Gehaltsregulierung) an Knaben- und Mädchenschulen in Wien. Fortbildungs- und Vorbereitungsschulen für Mädchen. Resolution gegen Angriffe auf die Lehrer. Besuch der Sieb- und Gitterfabrik von Hutterer & Schranz. Besuch der Wiener Thonwaren- und der Ziegelfabrik.

Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich. 15. Vereinsjahr. 53. Vollversammlung am 19. November 1892: Sonderheiten des kindlichen Denkvermögens (J. Kopetzky). Die Nähschule von Sophie von Roszkowska (Wl. Szlachetka). — 54. Vollversammlung (14. Hauptversammlung) am 28. Jänner 1893: Die Pflege des Gehör- und Tonsinnes im Kindergarten (Wilh. Fritsch). — 55. Vollversammlung am 11. März 1893: Die Erziehungsfrage auf dem Weltcongresse in Chicago (O. Bondy). Debatte über die Thesen zum Referate über „Die Anschauungsübungen im Kindergarten" (Ref. E. Berger). — 56. Vollversammlung am 10. Mai 1893: Entwicklung des deutschen Dramas bis zum 19. Jahrhundert (Meinr. Sadil). Musterbeschäftigungspläne (M. Herzfeld). — Über Aufforderung des Wiener Bezirksschulrathes arbeitete der Verein Musterbeschäftigungspläne aus, die auch von dieser Schulbehörde genehmigt

und den einzelnen k. k. Bezirksschulinspectoren zum Amtsgebrauche übermittelt wurden. Der Verein überreichte eine Petition an den hohen niederösterr. Landtag, um Regelung der Rechtsverhältnisse der an öffentlichen Kindergärten wirkenden Kindergärtnerinnen und legte einen Aufruf zur Unterstützung bei Gründung von Privatkindergärten in Druck. Er unterhält für seine Mitglieder eine unentgeltliche Stellenvermittlung, bei welcher im Jahre 1892 zusammen 320 Stellen angemeldet und 106 besetzt wurden. — Der Verein zählt 18 Ehrenmitglieder, wovon in der letzen Generalversammlung ernannt wurden: k. k. Landesschulinspector i. P. Ed. Scholz, k. k. Bezirksschulinspector Al. Fellner, Oberlehrer Ed. Schmid und k. k. Kindergärtnerin M. Lutzer, und 415 wirkliche Mitglieder. Die Vereinsleitung führen: Vorsitzender: J. Kraft; Stellvertreterin: Marie Herzfeld; Schriftführer: Jos. Kugler und Marie Schmidt; Cassierin: Wlad. Szlachetka; Rechnungsführer: Franz Hofer; Ausschüsse: Henr. Beranek, Erna Berger, Johann Klausberger, Fanni Raschka, Leop. Tröster und L. von Wieser. — Vereinsorgan: Zeitschrift für das Kindergartenwesen (monatlich 1 Nummer, ganzjährig 2 fl., für Vereinsmitglieder unentgeltlich; Schriftleiter J. Kraft). — Sitz des Vereins: Wien, VII. Stiftgasse 35.

Oberösterreichischer Landeslehrerverein. 26. Vereinsjahr, 43 Zweigvereine mit 1042 Mitgliedern. O.-L. Franz Schmidbauer-Linz, Vorstand, O.-L. Franz Strauss-Urfahr, Verwalter der Hilfscasse, Schulleiter Josef Niemetz-Linz, Schriftleiter; O.-L. Josef Holzhaider-Ebelsberg, Vorstand-Stellvertreter und Delegierter für den Beamtenverein; B.-D. Julius Aichberger-Linz und V.-L. Raimund Flir-Linz, Schriftführer; V.-L. Otto Ratzka, Zahlmeister; O.-L. Weinzirl und O.-L. Deubler, Ausschüsse. In der am 17. Juli 1893 zu Linz abgehaltenen Vollversammlung wurde ein Memorandum an den Landesausschuss beschlossen des Inhaltes, dass die Studien bezüglich der Gehaltsregulierung auch auf das Personalclassensystem auszudehnen sind. Des † Obmanns, des B.-D. Clemens Aigner, wurde in ehrender Weise gedacht. Cassabericht des bisherigen Cassiers F. Schmidbauer. (Einnahmen 4378·01 fl., Ausgaben 2833·71 fl., Cassarest 1544·30 fl.) Stand der Hilfscasse: Einnahmen 8825·78 fl., Ausgaben 303·53 fl., Cassastand 8522·25 fl. — Auflage dss Kalenders 900 Exemplare. Vereinsorgan „Zeitschrift des oberösterr. Lehrervereins", monatlich dreimal, für Mitglieder unentgeltlich, für Nichtmitglieder jährlich 3 fl. Auflage 1200 Exemplare.

Salzburger Landeslehrerverein. Obmann: Oberlehrer Eduard Haustein. 17 Bezirksvereine mit 310 Mitgliedern. Vermögensstand am 1. Jänner 1893: 658 fl. 59 kr. In Sitzungen des Centralausschusses wurden lediglich geschäftliche Angelegenheiten besprochen*). Vereinsorgan: „Zeitschrift des Salzburger Lehrervereines", geleitet von Paul Simmerle, monatlich eine Nummer, ganzjährig 1 fl. 60 kr.

Steiermärkischer Lehrerbund. 22. Vereinsjahr, 36 Zweigvereine mit 1300 Mitgliedern. Bundesausschuss: Stopper Gottlieb, Obmann; Fellner Ferd., Stellvertreter; Weber Franz, Cassier; Söllner Franz, Kasper Alois, Schriftführer, und 9 Ausschussmitglieder. Kaiser-Franz-Josef-Stiftung 3307 fl. Die Zinsen per 150 fl. wurden an 9 Witwen und 3 Waisen vertheilt. Die Vorarbeiten für die Schaffung eines Concretalstatus wurden erledigt, und die diesbezüglichen Anträge wurden von den Zweigvereinen und von der Bundesversammlung in Pettau einstimmig angenommen. Eine zweite wichtige Frage beschäftigte den Bundesausschuss, es war dies die Berathung über die Denkschrift des Voitsberger Lehrervereins wegen des vom steir. L.-Sch..R. angeordneten eigenen Ab-

*) Am 7. October 1893 wurde die 25jährige Jubelfeier des Vereines abgehalten.

theilungsunterrichtes für Schüler, welche im 14. Lebensjahre stehen, und in welcher Bedenken gegen diese Anordnung auf Grund der Erfahrung zum Ausdrucke gebracht werden. Auch diese Denkschrift wurde mit einigen Zusätzen von der Vollversammlung genehmigt. Bei der Bundesversammlung, welche den 13. und 14. September in Pettau abgehalten wurde, kamen ausser den 2 erwähnten Verhandlungsgegenständen noch ein Vortrag des Gymnasialdirectors Tschanet über „Die Geschichte von Pettau“ und ein Vortrag Fellners „Über Beschaffung von Lehrmitteln“ auf die Tagesordnung. Organ des Bundes: „Pädagogische Zeitschrift“ (Eigenthum des Grazer Lehrervereins, dreimal monatlich, Preis jährlich 3 fl.), Redacteur: Ferd. Fellner.

Der Kärntner Lehrerbund hielt am Ostermontag in Prävali seine diesjährige Hauptversammlung ab, zu welcher sich 80 Theilnehmer eingefunden hatten. Herr Mattersdorfer referierte über die Hilfscasse, welche einen Stand von 800 fl. ausweist. Herr Schüttelkopf referierte über das Bundesorgan „Kärntner Schulblatt“. Dasselbe gelangt in 432 Exemplaren zur Ausgabe. Da sich in bezug auf das Vereinsorgan ein kleines Deficit ergab, wurde der Jahrespreis desselben auf 3 fl. abgerundet. Herr Schüttelkopf sprach in längerer Rede über „Die Wünsche der Lehrerschaft“. In wirksamer Weise, wiederholt durch lebhafte Beifallskundgebungen unterbrochen, behandelte er zuerst die materielle Stellung und in zweiter Linie gewisse sociale Mängel des Lehrerstandes. Die Anträge Kolitsch, betreffend die Zuweisung von Zulagen für Lehrer an utraquistischen Schulen, und Eder, betreffend die Aufbesserung der Bezüge für Arbeitslehrerinnen, wurden angenommen. Mit der Leitung des Vereins „Selbsthilfe“ betraute die Versammlung die Herren Moro und Triebnig.

Das Ergebnis der Wahlen für den Bundesausschuss war folgendes: Obmann: Prof. Braumüller; Stellvertreter: Ruckgaber; Schriftleiter und Verwalter der Hilfscasse: Schüttelkopf; Zahlmeister: Mattersdorfer; dessen Stellvertreter: Truppe; Schriftführer: Gausterer Tanz; Beisitzer: Kern, Klein und Fritz; Rechnungsprüfer: Merlin und Zenz.

Krainischer Lehrerverein. Vereinsjahr 1892/93. Sitz: Laibach. Obmann: Johann Benda. Vereinsorgan: Laibacher Schulzeitung, redigiert von Professor W. Linhart (monatlich 1 Nummer, Preis jährlich 2 fl.). In den 4 Vereinsversammlungen des letzten Vereinsjahres kamen folgende Gegenstände zur Berathung. Am 23. Jänner brachte Herr Bersin eine genetische Entwickelung der Steilschriftformen. Der zweite Vereinsabend war dem Andenken Comenius' geweiht, die Festrede hielt der Obmann. Am 26. October Besprechung über das Arbeitsprogramm der päd. Abende. Hiefür wurden Themen aus der Geschichte der Pädagogik angesetzt (Ref. Hintner, Dr. Ager und Inspector Wallner). Am 7. December Bendas Vortrag „Über die Normalwörtermethode“.

Slovenischer Lehrerverein in Laibach (Slovensko učiteljsko društvo v Ljubljani) 1892/93: 93 Mitglieder. Vereinsorgan: „Učiteljski Tovariš“ (34. Jahrgang, monatlich 2 Nummern, Preis jährlich 3 fl.); Redacteur: Andreas Žumer, Obmann des Vereins, Oberlehrer und k. k. Bezirksschulinspector. — Generalversammlung am 28. Dec. 1892. In den Wintermonaten fanden Vereinsabende mit folgenden Vorträgen statt: Wer soll in Krain die Kosten für Schulbauten tragen? (Levec); Die Liebe zum Berufe (Kcel); Die neuesten Jansky'schen Lehrmittel (Žumer); Ižanci im Jahre 1848 (Trošt); Die Methode beim Lesen (Dimnik); Die Schulstatistik Krains im Jahre 1892 (Levec); Der Mensch (Likar). Im Sommer sind mehrere Ausflüge veranstaltet worden. Der Verein will in Laibach ein Lehrerheim (resp. Studentenheim für die Kinder der krainischen Lehrer) gründen, wofür bereits das Geld gesammelt wird.

Tiroler deutscher Landes-Lehrerverein. Gesammtzahl der Mitglieder 350. Vorstand: C. Haselsberger, Schriftführer: J. Largehr. Aus mehrfachen, hauptsächlich auch finanziellen Gründen wurde die Herausgabe des Vereinsorgans „Schulfreund" für das Jahr 1893 sistiert, und es stellte somit dieses Schulblatt mit December 1892 nach 13jährigem Bestande sein bestangefeindetes Erscheinen ein. Einnahmen 937·01 fl., Ausgaben 197·71 fl. Der Verein ist für die Schaffung der neuen Landesgesetze wacker eingetreten, durch den katholischen L.-L.-V. f. Tirol wird ihm aber erfolgreich Concurrenz gemacht. — Die Veranstaltung der diesjährigen „Tiroler Landesausstellung" rief den Gedanken ins Leben, eine Abtheilung für tirolisches Schulwesen damit zu verbinden; der Gedanke erwies sich aber wegen Mangels des erforderlichen Raumes im Ausstellungsgebäude als unausführbar. Hingegen fand die Anregung, die ständige Lehrmittelausstellung des „Deutschen Landes-Lehrervereins" zu einer selbständigen Ausstellung von Lehrmitteln und weiblichen Handarbeiten zu erweitern, lebhaften Anklang. Die hohe Landesschulbehörde kam der Ausführung durch Gewährung einer Unterstützung, durch Überlassung der Localitäten der k. k. Lehrerbildungsanstalt, sowie durch Rath und That zu Hilfe, und bereits am 29. Juli konnte diese Ausstellung von Sr. Excellenz dem Statthalter im Beisein einer grossen Anzahl geladener Gäste eröffnet werden. Sie umfasste im ganzen 20 Localitäten des grossen Gebäudes, und es entfielen davon auf weibliche Handarbeiten 4, auf Religion 1, auf die einclassige Volksschule 2, auf Anschauungsunterricht und Lesen 1, auf Rechnen 1, Naturkunde 2, Geographie und Geschichte 4, auf Zeichnen und Schreiben 1, auf Gesang 1 und auf Turnen 1 Local, endlich auf Schultafeln und Schulbänke 2 lange helle Gänge. Ausserdem war die Besichtigung des Reliefs von Tirol von Johann Schuler, dieses eigenartigsten Lehrmittels für die Geographie und Geologie Tirols, damit verbunden.

Die Zahl der Besucher bezifferte sich auf rund 12000 Personen, worunter viele in- und ausländische Schulmänner. Die höchste Auszeichnung wurde der Veranstaltung durch den Besuch zweier Mitglieder des allerhöchsten Kaiserhauses, der Frau Erzherzogin Kronprinzessin Stephanie und Sr. Majestät des Kaisers selbst, zutheil. Die Ausstellung erregte allseitig Befriedigung und günstige Beurtheilung und brachte jedem einzelnen Mitgliede des Comités die Anerkennung des k. k. Landesschulrathes, dem Obmanne des Comités, Herrn Prof. Anton Peter, aber die allerhöchste Auszeichnung durch Verleihung des goldenen Verdienstkreuzes mit der Krone.

Lehrerverein des Landes Vorarlberg. Sitz derzeit in Bregenz, Obmann: Bürgerschullehrer Winkel. Mitglieder 164 activ, 392 passiv. Nachdem der Schulfreund in Innsbruck mit Neujahr zu erscheinen aufhörte, erhielten die Mitglieder die „Fr. päd. Blätter" als Vereinsblatt. Für solche, welche der Schule entwachsen sind, gibt der Verein die Zeitschrift „Der junge Bürger" heraus. In den Vereinsversammlungen wurden Vorträge gehalten über: Cultur und Bildung — Die naturgemässe Ausbildung einer vereinfachten Rechtschreibung — Historische Namenkunde des Bregenzerwaldes — Wahre und falsche Anforderungen an die Schule.

Ein für die Schulen des Landes bestimmtes Liederbuch wurde von einem Comité zusammengestellt und zur Approbation eingereicht.

Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. Derselbe wurde im Jahre 1874 in Aussig gegründet und hat seit dem Jahre 1881 seinen Sitz in Reichenberg.

Obmann: B.-Dir. Franz Rudolf-Reichenberg, Schriftleiter von Österreichs Deutscher Jugend; 1. Obmann-Stellvertreter: B.-Dir. Karl Wanka-Karolinenthal; 2. Obmann-Stellv.:

B.-Dir. Johann Gangl-Gablonz; Schriftführer: B.-L. Reinhold Erben-Reichenberg, Verwalter von Österreichs Deutscher Jugend; B.-Dir. Josef Gertler-Warnsdorf; Berichterstatter für Feuerversicherung und wirtschaftliche Angelegenheiten; B.-L. Moriz-Mautner-Gablonz, Berichterstatter für Lebensversicherungsangelegenheiten; Zahlmeister: V.-L. Josef Ölkrug-Reichenberg, Verwalter der Freien Schulzeitung; Stellvertreter: Oberlehrer Jos. Parthe-Reichenberg (neu); Oberlehrer Karl Sywall-Reichenberg, Verwalter der Hilfscassa; V.-L. Josef Just-B.-Leipa, Geschäftsleiter für Lebensversicherung beim allgemeinen Beamtenverein (neu); Mitglieder: V.-L. Friedrich Legler-Reichenberg, Schriftleiter der Freien Schulzeitung, Landtagsabgeordneter; Oberl. Johann Richter-Reichenberg, Zahlmeister der Krankencassa; B.-L. Josef Jarsch-Gablonz; B.-Dir. Wilhelm Knorr-Grottau; Oberl. Josef Schiffner-Proschwitz; Oberl. Julius A. May-Oberkreibitz; B.-L. Josef Neumann-Reichenberg; B.-L. Wilhelm Hilscher-Reichenberg, Berichterstatter über Studentenheime; V.-Dir. Ferdinand König-Friedland; B.-D. Konrad Moissl-Aussig (neu) und B.-Dir. Julius Pohl-Smichow (neu).

Der Verband zählt 77 Zweigvereine mit über 5000 Mitgliedern. Der Ausschuss hielt 5 Sitzungen im vergangenen Jahre ab und erledigte in denselben nicht nur die mit jedem Jahre und jeder Sitzung sich mehrenden geschäftlichen Angelegenheiten, sondern befasste sich dieses Jahr in hervorragender Weise mit den Berathungen über die Gehaltsregulierung. Ausserdem wurde auch

I. der fachlichen Fortbildung Rechnung getragen, indem im Ausschusse

a) Vorträge gehalten wurden:

Über die Einführung des obligatorischen Unterrichts an den landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen (Oberl. Schiffner);

über die Bestellung von Wanderlehrern (B.-L. Mautner);

über einheitliche Formulare zu den Vereinsdrucksorten (B.-D. Gangl);

über die Errichtung von Fortbildungsschulen für Musik (Oberl. K. Gierschik).

b) durch Anregung pädagogischer Fragen in den Zweigvereinen, und

c) durch die „Freie Schulzeitung", wohl die gelesenste und verbreitetste Schulzeitung Österreichs, deren Mitarbeiter aus dem Lehrerstande sich von Jahr zu Jahr mehren.

II. Die Förderung der materiellen, gesellschaftlichen und staatsbürgerlichen Stellung des Lehrstandes wurde unausgesetzt im Auge behalten und zwar:

a) in der Gehaltsfrage durch die energische Thätigkeit des Landtagsabgeordneten Friedrich Legler und des Ausschusses die vom Landesausschusse des Königreiches Böhmen einberufene Gehaltsenquete bewirkt, in welcher nebst Herrn Legler als Abgeordneten noch die Herren Franz Rudolf, Karl Wanka und Karl Sywall als Delegierte des deutschen Landeslehrervereins vertreten waren, die in mannhafter Weise die Wünsche des Lehrerstandes zum Ausdrucke gebracht haben. Die Folge der Enquete war ein von dem h. Landesausschusse dem Landtage vorgelegter Gesetzentwurf zur Regelung der Lehrergehalte, der leider infolge der plötzlich abgebrochenen Landtagssitzungen nicht zur Verhandlung und Durchführung kommen konnte. Allerdings befriedigte dieser Landesausschussantrag einen grossen Theil der Lehrerschaft nicht, aber der Ausschuss trat sofort zu einer Sitzung zusammen, um eine die Einigkeit des Gesammtvereins bedrohende Haltung einzelner Lehrervereine zu verhindern, und es gelang ihm dies sowohl im Ausschusse, als in der Hauptversammlung zu Landskron, woselbst alle Beschlüsse zur Verbesserung des Gesetzentwurfes des Landesausschusses mit Stimmeneinhelligkeit angenommen wurden.

b) Die Hilfscassa des Deutschen Landeslehrervereins besass am 31. December 1892 ein Vermögen von fl. 35.372·02, das bis jetzt wohl schon auf fl. 40.000 angewachsen ist, und hat sich gegen das Vorjahr um fl. 6800 vermehrt.

Es wurden in der Zeit vom 16. April bis 31. December 1892 an 235 Bewerber unverzinsliche Darlehen in der Höhe von fl. 24.919·17 verabfolgt nnd nicht rückzahlbare Unterstützungen in der Höhe von fl. 890 gegeben.

Seit dem Bestehen der Hilfscassa sind bereits über fl. 80.000 an Darlehen und nahezu fl. 5000 geschenkweise verausgabt worden.

c) Die Krankencassa — ein separater Verein — weist ein Capital von fl. 3886.06 und eine Mitgliederzahl von 470 auf.

d) Die Kaiser-Franz-Josef-Stiftung hat ein Vermögen von ca. fl. 15.000, und es wurden in dem abgelaufenen Jahre abermals 56 Lehrerwitwen mit dem Betrage von fl. 735 unterstützt.

e) Die Diesterwegstiftung verfügt über ein Vermögen von fl. 2356; die diesjährigen Zinsen wurden 1. zur Entsendung eines Ausschussmitgliedes zum Allgemeinen deutschen Lehrertage in Leipzig und 2. zu Stipendien zum Besuche der Hauptversammlung in Landskron verwendet.

f) Die Versicherungssumme der deutsch-böhmischen Lehrerschaft beim „allgemeinen Beamtenverein in Wien" beträgt bereits über 1 Million Gulden. Von den 5000 Collegen unseres Verbandes sind bereits 1257 auf einen Gesammtbetrag von fl. 1,328.700 versichert. Infolge der überaus regen Thätigkeit auf dem Gebiete der Lebensversicherung in diesem Jahre floss dem Landeslehrerverein, dem Geschäftsleiter und den Zweigvereinsagenten ein Betrag von fl. 3000 zu. Ausserdem erhielten die Lehrer Böhmens an Unterstützungen fl. 225, an Cur-Stipendien fl. 670, an Unterrichtsbeiträgen fl. 1290, zusammen fl. 2185.

g) Die Versicherung gegen Feuersgefahr bei der „Concordia" in Reichenberg nimmt mit jedem Jahre einen grösseren Aufschwung. Die Zahl der versicherten Mitglieder beträgt gegenwärtig 1016, die Versicherungssumme fl. 1,699.853, wofür im 1. Halbjahre 1893 fl. 4866·95 Prämien gezahlt wurden. An Provisionen flossen der Hilfscassa vonseite der Concordia bereits fl. 611·94 zu. An Schadenersätzen hat die Vertragsgesellschaft seit dem Bestande des Vertrages fl. 2660·39 geleistet, wovon allein auf das erste Halbjahr 1893 fl. 2340·39 entfallen.

h) Die Studentenheime, eine neue Schöpfung des Deutschen Landeslehrervereins, welche ihr erstes Probejahr zur vollkommenen Zufriedenheit bestanden haben, erhielten vonseite des Deutschen Landeslehrervereins Unterstützungen im Betrage von fl. 1080. Es bestanden 7 solcher Studentenheime und zwar in Reichenberg, Prachatitz (Mädchenheim), Leitmeritz, Braunau, Trautenau, Komotau und Teplitz. In diesem Jahre kommt noch ein Studentenheim in B.-Leipa hinzu.

III. Literarische Unternehmungen. a) Die „Freie Schulzeitung" zählte im verflossenen Vereinsjahre 2500 Abnehmer (Wochenschrift, fl. 4; Schriftleiter F. Legler, Verwalter J. Ölkrug-Reichenberg) und besitzt einen Reservefond von fl. 10.000.

b) „Österreichs Deutsche Jugend", illustrierte Monatshefte (Schriftleiter Franz Rudolf, Verwalter R. Erben-Reichenberg), die gediegenste und verbreitetste Jugendzeitung in Österreich, Reservefond fl. 10.300.

c) Der Lehrerkalender (Schriftleiter und Verwalter Moritz Mautner) wurde in einer Auflage von 6000 Exemplaren verausgabt und vergriffen. Der Lehrerkalender findet

nicht nur in Böhmen, sondern auch in Mähren, Schlesien, Salzburg, Tirol, Steiermark, Krain, Niederösterreich und der Bukowina Absatz.

d) Das „Vaterländische Liederbuch" von E. Wagner und W. Sluke wird schon in kürzester Zeit in den meisten Schulbezirken Böhmens eingeführt sein.

e) Die Rundschrifthefte von Hauptvogel erscheinen in neuer, verbesserter Auflage und finden steigenden Absatz.

Das Gesammtvermögen des Deutschen Landeslehrervereins beläuft sich gegenwärtig auf etwa fl. 80.000.

Am 7. und 8. August fand in Landskron die Hauptversammlung des Vereins bei einer Theilnahme von etwa 700 Mitgliedern statt. Diese Hauptversammlung verlief dank der liebenswürdigen Gastfreundschaft der Bewohner und der festgeschlossenen Organisation in glänzender Weise. Von erhebender und weittragender Bedeutung war insbesondere die Einmüthigkeit, mit welcher die Vorschläge des Ausschusses in der Gehaltsfrage Annahme fanden. Der Hauptversammlung ging die Sitzung des weiteren Ausschusses voraus, an welcher 77 Mitglieder (16 Ausschussmitglieder und 61 Zweigvereinsdelegierte) theilnahmen.

Es berichteten: Legler und Ölkrug über die „Freie Schulzeitung", Erben über „Österreichs deutsche Jugend", Mautner über den Lehrerkalender, Erben über das „Vaterländische Liederbuch", Hilscher über die „Studentenheime", Sywall über die „Hilfscassa", J. Gertler über wirtschaftliche Selbsthilfe der Lehrer, M. Mautner über unser Verhältnis zum Allgemeinen Beamtenvereine in Wien und endlich der Obmann F. Rudolf und F. Legler über die Gehaltsfrage.

In der Hauptversammlung, die einen begeisternden Verlauf nahm, hielt B.-L. Josef Koch-Warnsdorf den Festvortrag: „Fest und treu." Demselben schloss sich der Vortrag des B.-Dir. Julius Pohl-Smichow über die „Gesundheitspflege der Gegenwart und ihre Forderungen" an.

So bot auch diese Hauptversammlung ein schönes Bild ungetrübter Einigkeit und Treue, rüstigen Strebens und frischpulsierenden Lebens! Möge der Verein auf der betretenen Bahn rüstig weiterschreiten! Glück auf! J. Gertler.

Deutsch-mährischer Lehrerbund. Derselbe umfasst 30 Zweigvereine mit 1600 Mitgliedern. Obmann: Theodor Michel, O.-L. in Brünn; Obmann-Stellvertreter: B.-D. Joh. Pirnos in Brünn und Joh. Kilian, B.-D. in Znaim; Cassier: Josef Berka, O.-L. in Brünn; Schriftführer: Albin Stepan, V.-L. und Franz Netopil, V.-L. in Brünn; Ausschussmitglieder: Josef Krämer, B.-D. in Leipnik, Theod. Knaute, B.-L. in Olmütz, Franz Nitsche, O.-L. in Sternberg. — Bundesorgan „Deutscher Lehrerfreund", monatlich 2 Nummern mit den Beilagen „Päd. Revue" und „Literaturbericht", 2 fl. 50 kr. jährlich, Verleger F. Bornemann in Znaim. Bezüglich der Gehaltsfrage im allgemeinen und bezüglich der Gewährung von Theuerungszulagen wurde kein positives Resultat erzielt. Das Gesuch um Fahrpreisermässigung auf den mährischen Bahnen ist noch nicht erledigt. Erfolg hatte die Petition, dass Bürgerschullehrer infolge ihrer Versetzung an einen neuen Dienstesposten keinen Entgang an dem bisherigen Gehalte von 800 fl. erleiden. Mit der Versicherungsgesellschaft „Concordia" in Reichenberg wurde ein Vertrag abgeschlossen.

Österreichisch-schlesischer Landeslehrerverein. Obmann: Professor A. Meixner, Schriftführer: Julius Pleban. 19 Zweigvereine. Vereinsorgan „Schlesisches Schulblatt" (Redacteur A. Meixner, zweimal monatlich, jährlich 2 fl.).

„Die pädagogische Gesellschaft" (Towarzystwo pedagogiczne) in Galizien besteht seit dem Jahre 1868. Sie zählt gegenwärtig 64 Filialen und 174 kleinere pädagogische Cirkel mit 50 Ehren- und 3300 ord. Mitgliedern (Zuwachs im letzten Jahre 300 Mitglieder). Die Gesellschaft bezweckt die Interessen des Schulwesens zu wahren und zu fördern, den Lehrstand in materieller Hinsicht zu unterstützen und durch Herausgabe von pädagogischen und methodischen Werken auf die Hebung des Schulwesens und der Volksbildung Einfluss zu nehmen. Auch die Filialvereine verfolgen ähnliche Tendenzen. Das Organ der Gesellschaft ist die pädagogische Zeitschrift „Szkoła" (Schule), welche seit 26 Jahren als Wochenblatt in Lemberg erscheint (Preis jährlich 4 fl.), redigiert von Mieczysław Baranowski.

Der Centralausschuss (Zarąd główny) zählt 21 Mitglieder und hat seinen Sitz in Lemberg. Die Mitglieder der Vereinsleitung pro 1893 sind: Obmann: Fürst Georg Czartorysky; Obmann-Stellvertreter: Ludwig Dziedzicki, Director der Lehrerbildungsanstalt; Director: Dr. Mieczysław Warmski, Gymnasiallehrer; Secretär: Kasimir Radwański, Volksschullehrer; Cassier: Julius Fąfara, Director der Mädchenbürgerschule.

Die Generalversammlung wurde im Juli 1893 in Tarnopol unter Leitung des Fürsten Georg Czartoryski abgehalten. Wichtigere Fragen der Tagesordnung: 1. Über Haus- und öffentliche Erziehung mit Rücksicht auf die Aufgaben der pädagogischen Gesellschaft in dieser Richtung. 2. Über Erziehung der Kinder bis zum 6. Lebensjahre. 3. Zur Reformfrage unserer Gewerbeschulen.

Die Gesellschaft petitionierte an den galizischen Landtag um Verminderung der Dienstjahre von 40 auf 35 und an die Generaldirection der Staatsbahnen um Ermässigung der Fahrpreise gleich anderen Staatsbeamten. Die erste Petition ist noch nicht erledigt, die zweite wurde abschlägig beschieden.

Die Gesammtzahl der von der Gesellschaft herausgegebenen pädagogischen und methodischen Werke, Schulbücher, Werke für Lehrer und Jugendbibliotheken sammt Jahresberichten beträgt 288. Leiter der Verlagsadministration: Ladislaus Krasucki, Volksschullehrer.

Für die Feriencolonien wurden 2870 fl. ausgegeben und 98 Knaben in Sommerfrischen geschickt. An collegialen Unterstützungen wurden 31 Mitgliedern 775 fl., aus dem Graf Stanislaus Badeni-Fond 200 fl. verliehen.

Bukowinaer Landeslehrerverein. Obmann: k. k. Schulrath Demeter Isopescul, Dir. der k. k. L. u. Ln.-B.-A. in Czernowitz.

Vereinsorgan „Bukowinaer pädagogische Blätter" (monatlich 2 mal, für Mitglieder 1·50 fl., für Nichtmitglieder 3 fl.). Generalversammlung am 24. und 25. Juli in Kimpolung. Errichtung eines Fortbildungscurses für Mädchen. (Derselbe besteht nunmehr aus 2 Jahrgängen, den 1. Jahrgang besuchen 36, den 2. Jahrgang 30 Schülerinnen.) Begründung eines Lesezimmers für die Vereinsmitglieder. Preisausschreibung für das Vereinsorgan. Der Verein zählt 220 Mitglieder. Einnahmen 1737·13 fl., Ausgaben 1663·84 fl. Vereinsvermögen 335·68 fl. Der Stiftungsfond für blinde und taubstumme Kinder beläuft sich auf 162·39 kr. Es wurde beschlossen, die Redacteure des Vereinsblattes zu honorieren. Anträge: 1. auf Erwirkung einer Subvention zur Hebung der Schulgärten, 2. Herausgabe rumänischer Lesebücher für alle Schuljahre, 3. Anpassung der Rechenbücher an die Verhältnisse des Landes, 4. Verhinderung des Besuches von Gasthäusern seitens der Schulkinder, 5. Regelung der Lehrergehalte und Vorschüsse, 6. Ordnung des Wahlrechtes der Lehrpersonen.

Verein zur Gründung eines Curhauses für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität in Karlsbad. 12. Vereinsjahr. Obmann: O.-L. Josef Lopata in Karlsbad. Nachruf an den † Obmann F. X. Riedel. Der Verein zählt 296 beitragende, 455 ständige und 23 gründende, zusammen 774 Mitglieder. 10 Vereinsgruppen (Obmann der Wiener Ortsgruppe: B.-D. Franz Pehm, II. B.). Vereinsvermögen 10.483·74 fl. (+ 826·10 fl. gegen das Vorjahr.) 35 ständige Mitglieder machten in der letzten Saison auf die Vereinsbeneficien Anspruch. Bedingungen hiezu: Schriftliche Anmeldungen 14 Tage vorher und persönliche Meldung beim Obmanne (II. Volksschule, II. Stock). Ständige Mitglieder haben eine einmalige Einzahlung von 15 fl. zu leisten. Anmeldungen zum Beitritte nimmt der Obmann ev. der Schriftführer R. Kutzer entgegen.

Deutscher Schulverein. Obmann: Dr. Moriz Weitlof. Vereinskanzlei: Wien I, Bräunergasse 9. — Die ordentliche Hauptversammlung über das XIII. Vereinsjahr wurde am 22. Mai 1893 in Teplitz abgehalten und nahm einen glänzenden Verlauf. Die Gesammteinnahmen betrugen pro 1892: 239.577·14 fl. (— 24000 fl. gegen das Vorjahr), die Ausgaben 245.178·76 fl. Reines Vermögen des Vereins 463.736·59 fl. Der Verein besitzt und unterhält 31 Schulen mit 74 Cl. in 76 Abtheilungen. Hievon entfallen auf Böhmen 18, Mähren 6, Schlesien 2, Galizien 1, Steiermark 2 und Krain 2 Anstalten. Kindergärten besitzt derselbe 49 (in 64 Abth.). Subventioniert wurden 43 Schulen (+ 8), 38 Kindergärten (+ 4), kathol. Religionsunterricht in 8, deutscher Sprachunterricht in 2, Industrialuntunterricht in 13, Fortbildungsunterricht in 9 (+ 3) Fällen, Musikunterricht in 1 Falle.

Der Verein besitzt 32 Schulhäuser und 19 für Schulzwecke adaptierte Realitäten, subventionierte 6 Schulbauten, unterstützte 14 Büchereien. In 27 Fällen subventionierte er Lehrmittel, setzte aus Gehaltszulagen in 83, Ehrengaben in 38, Schulgeldspenden in 22, Weihnachtsgaben in 26 Fällen.

Preisermässigung!

Um den P. T. Lehrervereinen und Herren Lehrern die Anschaffung der früheren Jahrgänge des

Pädagogischen Jahrbuches

herausgegeben von der **Wiener Pädagogischen Gesellschaft,** möglichst zu erleichtern, haben wir uns entschlossen, den Preis des I. bis XIII. Jahrganges **auf je 90 kr. österr. Währ.** herabzusetzen, und ist jede Buchhandlung im Stande, diese dreizehn Jahrgänge, soweit der Vorrath reicht, zu dem genannten herabgesetzten Preise zu liefern. Nachstehend der Inhalt des I. bis XIII. Jahrganges:

I. Jahrgang 1878 (umfasst 306 Seiten oder 18½ Bogen).

I. Theil. Vorträge.

1. Beiträge zur vergleichenden Psychologie von Th. Eckardt.
2. Rede zur Pestalozzifeier von Heinr. Deinhardt.
3. Über Kinderspiele von V. Pilečka.
4. Die Concentration d. Unterricht u. die concentrische Meth. v. J. Wawrzyk.
5. Rousseaus pädag. Ideale und unsere pädag. Praxis von Dr. Friedr. Dittes.
6. Die Aufmerksamkeit v. A. Winkler.
7. Ideen u. Vorschläge zur Organisierung u. Verwaltung von Schülerbibliothekeu von Karl Huber.
8. Bedeutung Fichtes für die Pädagogik von H. Deinhardt.
9. Die Feier von Gedenktagen in ihrer pädagog. Bedeutung von S. Heller.
10. Über den pädag. Wert der Gabelsbergerschen Geschwindschrift in unseren Bürgerschulen von D. Simon.
11. Schulz von Strassnitzki. Eine Skizze seines Lebens u. pädagogischen Wirkens von Karl Huber.

II. Theil. Referate.

III. Theil. Anhang.

1. Das päd. Vereinswes. in Österr.-Ungarn, nebst Angabe der in den betreffenden Vereinen gehaltenen Vorträge.
   a) Österreichisches Staatsgebiet.
   b) Ungarisches Staatsgebiet.
2. Die pädagog. Presse in Österreich, Deutschland und der Schweiz.
   a) Übersicht der Zeitschriften.
   b) Wichtiger Inhalt der angeführten Zeitschriften.

II. Jahrgang 1879 (umfasst 252 Seiten oder 15¾ Bogen).

I. Theil. Vorträge und Abhandlungen.

1. Über Schulenorganisation von H. Deinhardt.
2. Zur Erinnerung an Diesterweg von A. Chr. Jessen.
3. Beiträge zur vergl. Pädagogik von Th. Eckardt.
4. Die nächsten Aufgaben der Pädagogik mit Rücksicht auf die Culturmission der speculativen Naturwissenschaften von Karl Penl.
5. Rede zur Pestalozzifeier v. H. Deinhardt.
6. Gedanken zur Prüfung der Fähigkeiten eines Kindes von Dr. F. Friedländer.
7. Räthsel und Sprichwort in Schule und Haus von V. Pilečka.
8. Methodik der astronomischen Geographie an Volks- und Bürgerschulen von Dr. Adolph Jos. Pick.
9. Begriff und Aufgabe der Erziehung von Karl Huber.
10. Nur deutsch, oder auch französisch? von Dr. Emil J. Sniegon.
11. Die darstellenden Arbeiten in der Volksschule von P. Hübner.
12. Zwei neue krystallographische Anschauungsmittel, construiert und erläutert von A. Kocourek.

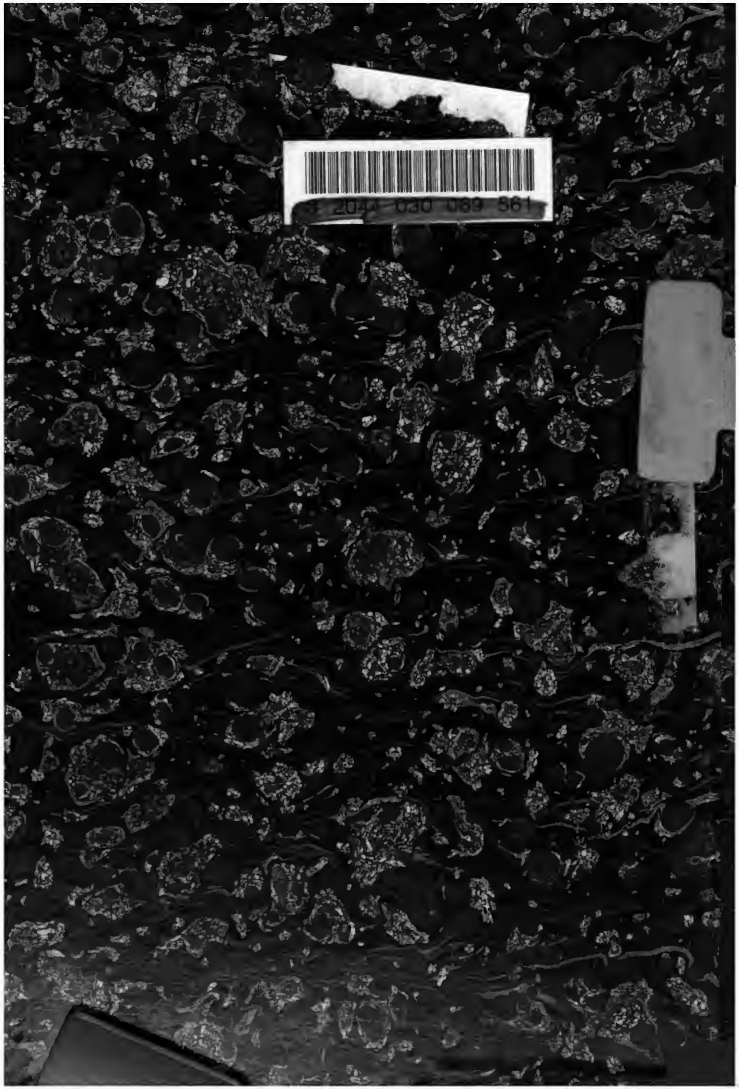
II. Theil. Anhang.

1. Das päd. Vereinswesen in Österreich-Ungarn, nebst Angabe der in den angeführten Vereinen gehaltenen Vorträge.
2. Pädagogische Zeitschriften.

III. Jahrgang 1880 (umfasst 200 Seiten oder 12½ Bogen).

I. Theil. Vorträge und Abhandlungen.

1. Rede zur Deinhardtfeier von Prof. Dr. Carl Julius Schröer.
2. Deutsche Sprichwörter. Aus dem Nachlasse Heinrich M. Deinhardts.
3. Rousseau und das franz. Schul- und Erziehungswesen von Dr. B. Heinzig.
4. Rede zur Pestalozzifeier von S. Heller.
5. Der Unterricht im Nichtwissen von U. Bosshardt.
6. Die Kunst als Erzieherin v. Paul Pape.


2044 030 069 561

Widener Library
3 2044 094 482 908
HD